

ACTAS DE LA JORNADA
INTERNA "CÁTEDRA UNESCO"

noviembre
22

Protocolos de investigación y escritura de tesis de grado y de posgrado



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

Francisco Aiello
Carola Hermida
coord.

Coordinación: Francisco Aiello y Carola Hermida

Edición y diagramación: Marianela Valdivia

Corrección: María Marta Martínez

Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje

Miembros del proyecto "Tradición y ruptura VIII. Escenas de lectura y escritura en la literatura contemporánea, segunda etapa: ficcionalización, construcción autoral y dimensión metacrítica"

Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, subsede Mar del Plata

CELEHIS

CECID

Facultad de Humanidades.

Universidad Nacional de Mar del Plata

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades
Protocolos de investigación y escritura de tesis de grado y posgrado: Actas de la Jornada interna Cátedra UNESCO; Compilación de Marianela Valdivia; Dir: Francisco Aiello y Carola Hermida. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.

Libro digital, PDF

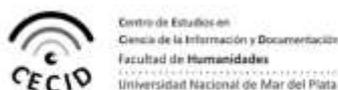
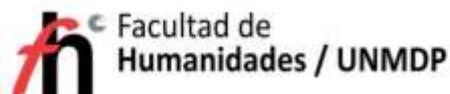
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-115-5

1. Escritura. 2. Tesis . 3. Metodología de la Investigación. I. Valdivia, Marianela, comp. II. Aiello, Francisco, dir. III. Hermida, Carola, dir.

CDD 370

ISBN: 978-987-811-115-5



“En pocas palabras, velar por que aquello
que ilumina una situación bajo una
claridad nueva, no aplaste todo bajo la luz
de la explicación. Que nos dé pequeñas
lamparitas”.

Vinciane Despret

Presentación.....	6
¿Qué ves cuando me ves? Apuntes no improvisados sobre algunas decisiones de investigación	15
La enseñanza de la literatura en zonas de pasaje en dos propuestas estatales argentinas: <i>Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior</i> (2007) y <i>Transiciones</i> (2021). El caso del género policial	31
La edición de libros álbum en Argentina: primeras publicaciones de libros álbum Del Eclipse (2003).....	37
Antologías escolares de literatura fantástica en Argentina de 2008 a 2014. Mapeo de propuestas editoriales e interpretación de las variables literaria y pedagógica	42
Modos de avanzar en la tesis de Maestría: operaciones de apropiación de la escritura	49
Mediación editorial en antologías de poesía de la colección Leer y Crear	57
Modos de leer bárbaros. Una aproximación a la lectura literaria en la secundaria	62
La construcción del lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores en Letras en formación, durante su paso por la Didáctica Específica	68
En estado de viaje: cartografía incompleta de una tesis.....	76
Búsqueda, selección, lectura bibliográfica para una tesis: el desafío de reposicionarse como autor en la lectura de otros.....	82
Ordenar la lectura. Protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos de la Editorial Colihue	88
La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976).....	95
María Teresa Andruetto y la literatura para niños y niñas. Ampliando los bordes.....	101

Descubriendo los Anales de la Educación Común (1858-1875), la gran estrategia de difusión del proyecto educativo de Sarmiento	107
Deslindes sobre cartografías investigativas en literatura infantil y juvenil: los lugares de la teoría	113
Dirección de tesis de posgrado: acompañar el advenimiento de una voz. Diálogo con Aymar de Llano y Mónica Marinone	122
El oficio de dirigir: aprender en el diálogo	134

Presentación

Francisco Aiello

Carola Hermida

Aun cuando la escritura académica –y, en particular, la de una tesis, con su alto grado de formalización– se empeña en despojarse de las marcas de quien escribe en búsqueda de una siempre defraudada ilusión de pura referencialidad, ese yo sospechado de falta de rigor se instala, sin ambages, en la centralidad de textos desviados en los que no se atiende al resultado de una investigación, sino al propio quehacer que la sostiene. La invisibilización de las marcas de subjetividad en el texto académico se articula con el soslayo que padece el proceso mismo de la escritura, insuficientemente problematizada, en particular cuando se trata de un género tan complejo como la tesis de posgrado –y, en otra escala, la tesina de licenciatura–, en el que convergen multiplicidad de saberes: lingüísticos, retóricos, disciplinares, socioinstitucionales. Tal complejidad supone un camino intrincado que no siempre encuentra la tesis como destino final, situación que reclama el despliegue de dispositivos de acompañamiento tendientes a revertir la tendencia a la dilatada –y hasta agonizante– demora o, incluso, al irreversible abandono.

Fisurar la monumentalidad de una tesis – y del título universitario que trae consigo –, desandando el complejo entramado de su composición, puede constituir una estrategia favorable para socavar la solemnidad de un género que muchas veces inhibe y provoca inseguridades, las cuales obstaculizan una labor particularmente compleja, si tenemos en cuenta que su aprendizaje se realiza en el propio hacer. La narración y la socialización del proceso mismo de escritura de tesis constituyen un espacio de apoyo a tésistas, puesto que se trata de una instancia de autoobservación provechosa en una tarea de tan largo aliento. Asimismo, la puesta en discusión de los vaivenes propios de la escritura ofrece posibilidades de identificación entre pares –aspecto central para atemperar

sensación de inseguridad-, como así también puede ofrecer respuestas que evadan los meollos comunes entre quienes se encuentran trabajando en una tesis.

Si la exhibición del yo en los escritos de nuestros pares ilumina senderos no previstos, también puede encontrarse un estímulo en las experiencias de quienes ya han completado no solamente una tesis de posgrado, sino una conspicua carrera en el ámbito de la investigación. El historiador del arte José Emilio Burucúa, en *Excesos lectores, ascetismos inconográficos* -ensayo autobiográfico mediante el cual se suma a la colección Lector&s de la editorial porteña Ampersand- dedica páginas de su texto a la evocación del doble sentido de su *recorrido* de tesis doctoral, puesto que en su caso también implicó desplazamientos geográficos. Fue gracias a una beca que desembarcó en Italia con un plan bien pautado en tres etapas: definir tema de tesis, reunir material y redactar el texto. Esta última fase no se completó durante su estancia italiana, sino más tarde en Buenos Aires; parece - podemos apuntar, de paso- que el incumplimiento de plazos en relación a la tesis es un fenómeno expandido del que no parecen exentos tampoco investigadores de renombre internacional. Pero detengámonos en el relato dramatizado que brinda Burucúa para reconstruir el diálogo con su director, a través del cual se perfiló el asunto al que estaría dedicada la tesis:

Fue el profesor [Paolo] Rossi quien me orientó, por fin, para elegir el tema de mi doctorado. Le conté sobre mis intenciones de estudiar las relaciones arte / ciencia y le sintetiqué los libros y artículos que había frecuentado en el Tedesco, entre ellos el breve ensayo de Panofsky, "Galileo como crítico de las artes". "Existe una colectánea de Toulmin, Ackerman y Palisca, *Seventeenth Century Science and the Arts*, que usted debiera de consultar, porque allí hay una afirmación rotunda con la que no concuerdo -i.e., nada debe la ciencia moderna a la evolución del gran arte-. Me basta volver a Leonardo para comprobar que eso no es cierto, aun cuando los escritos científicos del Vinciano hayan sido desconocidos hasta finales del siglo XIX y no hayan tenido el menor impacto en la historia de la matemática, la física, la mecánica o la astronomía en el período de la primera revolución

científica." "Tengo una intuición, contesté, una intuición sobre la importancia de la perspectiva de los pintores de la revolución gnoseológica de Donato, del 24 de agosto de 1609, encontré que el Pisano liga la invención del antejo astronómico a su conocimiento de las recónditas especulaciones de la perspectiva." "Creo que es un buen comienzo. Pero deberá leer los veinte volúmenes de la edición nacional de las obras completas de Galilei, que publicó Antonio Favaro entre 1890 y 1909." "Estoy dispuesto." "E ir a la Nazionale a consultar el archivo del sabio, a pesar de Favaro lo publicó casi por entero." "Mejor aún. Mi contento no tiene límites en esos lugares". Así arrancó mi tesis *El libro de la Naturaleza. Estudios sobre las ideas de Galileo acerca de las artes figurativas*. (2018, p. 128-129).

La transcripción *in extenso* de este fragmento concentra líneas directrices que se proyectan hacia las problemáticas asediadas en estas actas. Ya en ese reconfortante *por fin* se advierte un período anterior de errancia e incertidumbre en la búsqueda del tema, que encuentra su orientación definitiva en el intercambio con el director, cuya figura se erige en guía que destaca aciertos, sugiere senderos, enciende señales de alerta. Claro que la elección del objeto de estudio no se produce por efecto de la espontaneidad ni por imposición del director; por el contrario, la paulatina –a veces discola– aproximación a un tema se sostiene en la lectura de fuentes y de bibliografía que, de modo ligeramente caótico, van configurando un espectro discursivo por el que transitará la tesis. En efecto, Burucúa expresa a su director una *intención* forjada en un conjunto libros y artículos ya leídos, puesto que su proyecto doctoral es asumido cuando el autor cuenta con un recorrido personal de estudio. Ante ese bagaje, el director reorienta el trabajo instando a la consulta de nuevos textos, que ofrecerán fuentes valiosas para analizar e ideas productivas, pero también posturas susceptibles a la discusión y la objeción. De modo que Rossi empuja a su nuevo discípulo a un amplio plan de lecturas, sin que ello implique la veneración de cada obra consultada; en cambio, alienta la actitud crítica dispuesta refutar incluso a autores reconocidos, lo que supone un modo de relacionarse con la bibliografía que necesariamente deja de

ser reproductiva para perfilar un vínculo más simétrico con quienes la producen y, así, habilitar el debate como vía para la generación de ideas nuevas.

Los sucesivos intentos necesarios para lograr definir un tema de investigación, la organización del trabajo en torno del material (búsqueda, lectura crítica, sistematización), las conversaciones con el director o la directora de tesis sobre puntos de anclaje a partir de los cuales avanzar escenifican instancias que se proyectan en las páginas que siguen, en las que un grupo de investigadoras formadas y en formación comparte también lo que ocurre tras bambalinas en sus trabajos a penas emprendidos o ya concluidos y celebrados. Las maneras de asumir un yo que investiga son disímiles y despliegan un repertorio de modulaciones en buena parte explicadas por las etapas transitadas: desde instancias fuertemente descriptivas de los objetos de estudio hasta agudas reflexiones acerca de la pertinencia y el alcance de ciertos marcos teórico-metodológicos; desde presentaciones en la que predomina el futuro para anticipar el trabajo por venir hasta intervenciones en pretérito que consiguen una perspectiva de análisis sobre la propia tarea realizada.

Estas actas son el resultado de la *Jornada interna "Cátedra UNESCO". Protocolos de investigación y escritura de tesis de grado y posgrado* realizada en la ciudad de Mar del Plata el 24 de octubre de 2022, con el aval de la Facultad de Humanidades (UNMdP) y de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Dicho evento fue concebido como un espacio de socialización en torno de desafíos que plantea la carrera del investigador y las dificultades vinculadas con la escritura académica, particularmente en las instancias de elaboración de tesis de grado y de posgrado. Con este horizonte, planificamos una jornada en la cual participaron tesistas con distintos grados de avance en sus respectivos trabajos de finalización de carrera, así como colegas de amplia trayectoria en el CeLeHis (Centro de Letras Hispanoamericanas), quienes abordaron cuestiones vinculadas con las implicaciones retóricas, disciplinares y socioinstitucionales de este tipo de escritos. Asimismo,

contamos con la participación de Analía Gerbaudo (UNL – Conicet) como especialista invitada, quien brindó la conferencia inaugural y realizó valiosos aportes a cada presentación. Estas intervenciones han sido reunidas en el presente volumen que pretende transformarse así en un aporte a los investigadores en formación que se encuentran atravesando el camino a veces solitario y a menudo hostil de la escritura de sus trabajos de finalización de carrera.

En efecto, la proliferación de posgrados que establecen la presentación de una tesis como requisito de aprobación se ha visto acompañada de un fenómeno identificado a escala mundial; se constata que una gran cantidad de estudiantes cumple con la totalidad de cursos y prácticas exigidos por las formaciones pero postergan indefinidamente la entrega de las tesis. De hecho, esta tendencia es identificada en el ámbito de habla inglesa con las siglas ABD: *all but dissertetion*. Por otro lado, la expansión de los posgrados ha impactado el alcance de las licenciaturas, cuyas tesis o tesinas han sido reconfiguradas en "ejercicios de investigación", que –lejos de clausurar una formación científica– se asumen como una primera incursión en la escritura de investigación.

Estos cambios en las trayectorias de formación académica pueden suscitar desorientaciones entre quienes deben transitar géneros discursivos complejos como las tesis o tesinas, por lo que distintas casas de estudios despliegan numerosos modos de intervención pedagógica que tiendan a acompañar esos procesos de escritura de largo aliento.

Teniendo esto en cuenta, en esta jornada, dada la relevancia de esta problemática, nos propusimos habilitar un espacio de intercambio académico centrado en la escritura de tesis de grado y de posgrado en que se compartieran experiencias de estudiantes de ambos niveles que se encontraban transitando por ese proceso, pero también reflexiones de colegas que ya habían recorrido esos caminos y que hoy en día realizan tareas de dirección y/o codirección de tesistas.

Por lo dicho, la jornada se organizó en torno a los siguientes objetivos:

- Generar un ámbito de socialización académica en torno de la escritura de tesis, compartiendo experiencias y saberes expertos.
- Reflexionar en torno de la escritura académica, la formación y la evaluación.
- Ofrecer pautas que favorezcan la redacción de los trabajos de finalización de carrera.

En este marco, la doctora Gerbaudo brindó la conferencia inaugural que abre el presente volumen, titulada *¿Qué ves cuando me ves? Apuntes no improvisados sobre algunas decisiones de investigación*. En este texto, la especialista se detuvo en cuatro problemas cruciales a la hora de construir el objeto de investigación: las implicancias de recortar el problema desde “el campo” o desde “el caso”; el interrogante en torno a las teorías desde las cuales se compone el objeto; el lugar que ocupa la escritura en la fabricación del problema del que la investigación se ocupa y, finalmente, el “semblante de neutralidad” y el lugar que asume lo autobiográfico en esta construcción.

Sabemos, a partir de J. Bruner (2003), que las narrativas son instrumentos que sirven no tanto para resolver problemas como para encontrarlos, y desde este presupuesto, invitamos a los investigadores en formación a narrar sus recorridos investigativos y compartir los retos, las preguntas, los obstáculos y hallazgos que emergían en este devenir. Estas presentaciones orales fueron seguidas de intercambios, sugerencias y aportes que luego se reescribieron en las colaboraciones que hemos reunido aquí y agrupado en sucesivos capítulos.

El primero de ellos, titulado *Colecciones y antologías literarias. Propuestas de lectura y escritura en la escuela*, reúne los escritos vinculados con la elaboración de tesis de grado, en el marco de la Licenciatura en Letras. Aquí, Florencia Rivas comparte su indagación en torno a una colección literaria, *Libros-álbum del Eclipse*, y enumera las peculiaridades de este corpus en la historia de la edición para las infancias en nuestro

país. Marianela Trovato, por su parte, aborda las complejidades de estudiar las antologías escolares de literatura fantástica en Argentina de 2008 a 2014. Finalmente, Juana Etchart desarrolla su proyecto de investigación vinculado con la enseñanza de la escritura en las llamadas "zonas de pasaje", focalizando el abordaje del género policial en estos casos.

A continuación, en *Dispositivos de lectura y prácticas críticas*, se presentan trabajos vinculados con los retos que supone la elaboración de las tesis de posgrado en el ámbito de los estudios literarios. Aquí, Ma. Emilia Artigas indaga *Memoria, testimonio y autobiografía en la literatura peruana contemporánea (2010-2018)*, en tanto Mariana Basso Canales se detiene en los protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos y las dificultades que este recorte impone; Lucía Couso expone los desafíos de analizar las operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños entre 1959-1976; Marinela Pionetti se interroga acerca de los dispositivos apropiados para estudiar el proyecto educativo de Sarmiento y justifica su decisión de focalizar en los *Anales de la Educación Común (1858-1875)*; Rocío Malacarne estudia las diversas reconfiguraciones en lo que ella denomina la "poética crítica" de María Teresa Andruetto; esta autora también es objeto de investigación de Natalia Rodríguez, quien se adentra en los protocolos que se ponen en juego al analizar dos casos emblemáticos en el campo actual de la literatura para las infancias en nuestro país: la ya mencionada autora cordobesa y María Cristina Ramos.

En el capítulo siguiente, titulado *Modos de leer, protocolos, dispositivos y mediaciones*, Ayelén Bayerque comparte su recorrido investigativo en torno a los modos de leer Malvinas y se detiene en las operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura entre 2006 y 2012. Carina Curutchet se refiere a los desafíos vinculados con el estudio de la "mediación editorial" en las antologías escolares de poesía de la colección Leer y Crear de editorial Colihue. A partir también del problema de indagar los "modos de leer", Mariela Gómez detalla los interrogantes metodológicos y

epistemológicos que supone encarar un estudio interpretativo situado en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata desde la materia Literatura. Marianela Valdivia, por su parte, también se interesa por la mediación lectora en las escuelas, focalizando la llamada "alfabetización sensible". Por último, Claudia Segretin se interroga acerca de la construcción del lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores en Letras en formación y los caminos apropiados para indagarla.

El apartado final de este volumen incluye las participaciones de tres especialistas que han acompañado a numerosos tesis y investigadores en las vicisitudes que supone encarar una escritura investigativa de largo aliento. Así, Aymar de Llano, Mónica Marinone y Laura Scarano en este último capítulo, denominado *La dirección de tesis de posgrado: acompañar el advenimiento de una voz*, comparten estas experiencias y brindan orientaciones para transitar este pasaje que implica un recorrido subjetivo, profesional y escriturario.

Creemos que generar un espacio para el intercambio oral entre pares, con el acompañamiento, la escucha y el diálogo fecundo entre investigadores y directores es una valiosa apuesta en estos tiempos. Construir una red de sostén a través de la oralidad y entamar también desde la escritura y la socialización estas experiencias es una decisión académica, que se vincula también con una política de la investigación, una política de la escritura y una política de la verdad. En este sentido, es válido recuperar a Jorge Larrosa, quien sostiene que "las políticas de la verdad dominantes en el mundo académico, y las imágenes del pensamiento y el conocimiento dominantes en el mundo académico, imponen determinados modos de escritura y excluyen otros" (2003, p. 34). Esto es así porque "los dispositivos de control del saber son también dispositivos de control del lenguaje" (p. 34), y se establecen "restricciones" discursivas que, por supuesto, son mucho más que eso. En este marco, apostar por espacios colaborativos, de intercambio y coevaluación es confiar en otros modos de investigar, de

escribir y de construir conocimiento. Creemos que esta es la apuesta y el aporte del presente volumen.

Referencias

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Burucúa, J. E. (2018). *Excesos lectores, ascetismos iconográficos*. Buenos Aires: Ampersand.
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Propuesta educativa*, 26, 34-40.

¿Qué ves cuando me ves? Apuntes no improvisados sobre algunas decisiones de investigación

Analia Gerbaudo

Muchas gracias por la presentación y por la invitación, por la confianza, porque piensan que puedo realizar un aporte a estas jornadas, donde hay una escucha colectiva, un compromiso para avanzar en los trabajos. Para mí es un honor y una responsabilidad también compartir este espacio¹.

¿Qué ves cuando me ves? Apuntes no improvisados sobre algunas decisiones de investigación. y con no improvisados me refiero a que trabajo bastante sobre las disputas, los obstáculos, los problemas, lo que rodea a las decisiones de investigación. En gran parte, este tipo de trabajo siempre es solitario, no siempre es con otros, por eso la idea hoy es acompañar (una palabra que quizás usamos poco).

El esquema de esta presentación responde a la necesidad de explicitar de dónde tomo el problema que voy a exponer hoy y por qué remito al material al que voy a remitir. Voy a hacer un recorrido sobre tres problemas, voy a esbozar un cuarto y, como siempre hago en todas mis clases, voy a respetar esta lógica de presentación: anticipación, desarrollo y recapitulación.

Lo que voy a presentar hoy es un capítulo que estoy escribiendo, con parte del equipo, con Caro, con Mila, con Carla Ingrid y con otros compañeros y amigas.

En el año 2009, Miguel Dalmaroni sacó un libro que se llamaba *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*.² Lo he contado varias veces, es un libro que surgió a partir de una conversación donde Miguel había evaluado un par de trabajos míos y había tenido la generosidad de escribir

¹ Transcripción de la conferencia, de allí las marcas de la oralidad.

² Disponible en:

https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

un Word con recomendaciones. Me pareció que parte de ese material se podía convertir en un libro y ahí empezamos a trabajar. Esto fue en 2006 y en 2009 salió el libro. Yo me ocupé del capítulo *Literatura y enseñanza* y ahora que ese libro va a salir reactualizado, Miguel me permitió que escribiera ese capítulo de nuevo y a mí me pareció pertinente retomar qué se había modificado, qué había cambiado, qué nuevas cosas se habían hecho en el campo desde 2009 en adelante. Es decir, no volver sobre lo que ya había dicho ahí, sino, *cómo* seguir la conversación. Todavía no se lo pregunté a Miguel para que lo discutamos, sí lo compartí con amigos y la verdad que me sirvió mucho esa conversación y es sobre todo sobre esas discusiones en lo que quisiera concentrarme.

¿Por qué ocuparme del arco 2009 hasta el presente? Básicamente, porque durante ese lapso de tiempo pasaron muchas cosas en este espacio de la enseñanza, una de ellas es que dejó de ser un tema espaciado dentro de la agenda de la investigación literaria y dentro del campo de las letras, en general. Miguel de eso se ocupaba bastante en su presentación: él estuvo en el CONICET y sabía que la evaluación de los trabajos depende de cómo se componga la comisión, quién está en el directorio, etc. Cuestiones que se dirimían aquí cuando debía evaluar los míos. Es decir, ahí se puede usar muy bien el concepto de Bourdieu para pensar el organismo, que es más de uno.

Pero básicamente, ahí hubo un cambio bastante importante al punto que sólo citar lo que se había hecho en una línea que es la de los estudios literarios y lo publicado en la universidad -porque tenía que recortar y recortar y recortar para poder seguir una línea sin banalizar, sin contradecir, sin que quede tan incompleta (después voy a volver sobre el 'tan incompleta), solo con esto ya era abrumador. Solo con eso ya hay un dato de campo. Ahí ya se movió, cambió algo.

¿Por qué decidí hacer algo que es diferente al 2009? Durante ese año me quise dedicar deliberadamente a la literatura para niños y jóvenes, quise incluirlo porque también era una zona del campo despreciada. La actividad científica

muestra que también entre 2009 y el presente pasaron varias cosas en esa línea del subcampo (aclararé luego porque hablo de línea de subcampo). En esa línea pasaron muchas cosas y me parecía que no era un favor incluirlo dentro de la enseñanza. Después voy a detenerme más en esta relación, pero la anticipo mínimamente. A mí siempre me llamó la atención, yo enseñé Didácticas de la Lengua y de la Literatura y siempre me llamó la atención el hecho de que de Literatura para niños y jóvenes se ocupara la gente que hacía didáctica. Yo decía ¿por qué? ¿Por qué no también la gente que hace crítica literaria? Y en los espacios de la crítica literaria muchas veces los comentarios sobre literatura para niños eran peyorativos.

En los textos de crítica literaria ligados a los espacios centrales del campo -que también hoy decir espacios centrales es más de un espacio central- yo pude escribir un libro en 2006 sobre la UBA y centrarme solo en la Universidad de Buenos Aires y hablar de la Universidad Argentina del 84 al 86. Si me hubiese ocupado otro recorte temporal, me tendría que ocupar de muchas otras universidades. El campo se amplió muchísimo después y empezó a haber más de un centro. De hecho, hoy, Mar del Plata es uno, en términos de campo. Entonces, en aquel momento cuando yo empecé a enseñar, en 1998, la enseñanza literaria y en 2001, en didácticas, también esa idea de aunar criterios de campo, (donde me hago cargo de dos materias que son dos materias bastante complejas en sí mismas) era necesaria.

Me llamaba la atención cuando iba a los congresos esa doble tensión. Entre 2009 -ni hablar de entre 1998 y ahora- pero entre 2009 y el presente, ahí también hubo un cambio de colocación de los estudios de Literatura para niños y jóvenes. Y otra vez me parecía necesario poder concentrarme, ahora sí, solo en cuestiones sobre la enseñanza porque ya se había avanzado bastante sobre el territorio literario. Incluso cuando yo miraba las presentaciones de hoy para esta jornada de trabajo hay una insistencia que está remarcada también en procesos de literatura argentina para niños, que aparece en los

planes de trabajo de las presentaciones de hoy. Cuando se habla de literatura argentina para niños, se marca en más de una presentación: me parece importante resaltar esa insistencia.

Quiero detenerme en una muy interesante discusión que tuve con Mila. Pero, ¿por qué? La discusión con Mila giró en torno a los argumentos por los cuales yo hablo de género para referirme a la literatura para niños y jóvenes. En el libro que estoy escribiendo hace unos años sobre un estudio de campo, hablo de una línea del subcampo: el campo de las letras, el subcampo de los estudios lingüísticos, literarios, semióticos y dentro de una línea de los estudios literarios, una línea es la literatura para niños. Entonces cuando yo le paso el capítulo a Mila, ella me dice ¿por qué hablas de género y no hablás de subcampo como sí hablé yo en la tesis que vos me dirigiste? A mí eso me pareció super interesante porque, quisiera transparentar problemas de distintos órdenes que hay en esta discusión que me parecen importantes. El primero, es la no moralización. Siempre me parece súper potente retomar la idea de herencia de Derrida, la idea de herencia a corazón abierto. Cuando Derrida dice 'bueno, me van a heredar cuando se apropien de lo que yo hago, lo que yo hago de una manera efectiva, cuando lleven lo que yo hago a otro lado'. Eso me resuena. Yo trato de hacer de la ética derridiana un modo de vida. Por ahí me equivocaré, pero trato de ser lo más congruente que puedo con esas teorías que enseño (como la de Bourdieu) y el modo en que trabajo todos los días. Y siempre me parece muy importante escuchar la voz de quien escribe en el trabajo. Dirigirla Mila para mí fue un placer. Cuando ella decide hablar de subcampo a mí me parecía que con los elementos que ella citaba, defendía y comentaba era perfectamente entendible. En mis trabajos, en mis investigaciones yo no hablo de literatura para niños como un subcampo pero eso tiene que ver, otra vez, con que no hay una respuesta universal. No hay una respuesta que diga esto está bien o esto está mal, o se mira así y no de otra manera. Otra vez, la no moralización, sino la tensión a las preguntas de

investigación que cada uno se hace, al perímetro desde el cual uno recorre el campo y a los problemas que se plantea.

Lo que estoy diciendo, por si fuera necesario lo aclaro, no lo digo yo, sino que me apoyo en las clases de Bourdieu en los cursos de Sociología general que dio en 1984 en el Collège de France. Muchas de sus clases fueron publicadas y editadas en vida y compiladas en libros, por ejemplo, sus cursos para la ciencia, etimología y las que no están editadas, nos permiten - a quienes no fuimos sus alumnos- ver un Bourdieu, que se equivoca, que hace chistes, que habla de más, como hablábamos con Claudia antes de que empiece la grabación, teniendo una conversación super informal. Esto también pasaba en las clases de Bourdieu, eran clases vivas. Y en una de esas clases, Bourdieu dice algo que yo les quería compartir hoy respecto de esta cuestión que charlábamos con Mila por *whatsapp*. En uno de los audios le digo: pero, ¿vos pensás que porque yo digo *género* le estoy bajando el precio al campo, a lo que vos llamás subcampo? Y ella me dijo: `sí'. Entonces digo, vamos a conversar sobre esto porque la conversación está buenísima.

Primero, lo interesante de discutir con alguien es la posición de la discusión, cuando yo siempre rescato las discusiones es porque me interesa contribuir a deconstruir -si pudiera ser de modo voluntario- la idea de que las discusiones se ganan o se pierden. La idea no es convencer al otro para que el otro cambie de posición. La idea es cómo cada una, cada uno, va afinando sus instrumentos a partir de la discusión con la otra, con el otro, de modo tal que lo que sostiene se fortalezca en esa argumentación y en esa discusión. Eso por un lado.

Por otro, tratar de reponer un poco, qué pensó, cómo entendía Bourdieu el campo y el subcampo, que además son conceptos que con Sapiro -con quien trabajo desde el año 2012- no nos ponemos de acuerdo. Tenemos discusiones sobre esto.

Quiero enviarlos, en este sentido, a los conceptos, por un lado, desde los textos de Bourdieu. Por el otro, a un vocabulario de teoría que estamos haciendo con gente del

Litoral y La Plata donde definimos concretamente campo y subcampo. Dice Bourdieu: Un subcampo no es una parte de un campo. Esa aclaración ya es importante. Cuando se pasa de un campo a un subcampo se verifica, dice Bourdieu, un salto, un cambio cualitativo que de ningún modo es un cambio de escala, ya que la construcción de los campos -y lo cito- depende del nivel en donde se sitúe el analista. Eso me parece súper importante porque también el borde de un campo depende de las preguntas de investigación y del nivel en donde se sitúe el analista. Entonces, si yo estoy tratando de reconstruir cómo funciona una línea del subcampo de los estudios literarios y su enseñanza dentro del campo de las letras, recortado en su perímetro nacional, lo que encuentro ahí son líneas, pero considerando mi perímetro y mis preguntas. Y en esa organización, estoy hablando del capítulo del que discutí con Mila, del libro sobre el que yo me voy a detener.

Todo el tiempo esta conferencia va a pivotear sobre el qué ves cuando me ves, qué se ve en un caso, qué se ve en el campo. En mi trabajo (esto lo voy a decir muy como en clase), sería muy confuso si a cada línea la llamo subcampo: ¿cuántos subcampos caben? Por más que Bourdieu dice que no es la lista. Vamos a ver porqué dice eso. De todas maneras, en mi perímetro, sí sería muy confuso. En el perímetro que recortaba Mila para su tesis no. Y también en la lucha casi diría activista que hay detrás de la tesis de Mila, no, no era confuso y tal vez era potente hablar de subcampo.

Voy a aclarar algo más de Bourdieu y no quiero olvidar el modo en que yo describo la tesis de Mila en mi trabajo. Por si no quedara claro, Bourdieu aclara: el subcampo no funciona desde la lógica de la parte por el todo. El subcampo de la crítica, por ejemplo, tiene otra lógica respecto del campo literario. Sus leyes de funcionamiento son diferentes y no pueden deducirse de un campo englobante. Campo literario y podríamos decir el campo de los estudios de: estudios de la literatura, estudios lingüísticos, estudios semióticos. Suscribimos, otra vez, en el marco de una pregunta de

investigación a esa división. Bourdieu da a entender-digo yo- que son las conjunciones de lectura y sus preguntas las que definen tanto los perímetros de los campos como las delimitaciones en el campo y del subcampo. Lo cito: "Son la experimentación y el trabajo del terreno los que van a proveer el conjunto de las respuestas, en particular las que conciernen a límites y a fronteras". Y lo vuelvo a citar: "Las fronteras son los lugares donde se juega la definición misma del campo". Y lo vuelvo a citar: "No hay una respuesta universal sino las que se deriven de la investigación empírica". Y ahora sí voy a leer de corrido un parafraseo mío: no hay una respuesta universal, decía Bourdieu, sino las que se deriven de la investigación empírica, es por ello que el ojo del analista debe estar atento, dado que, en su estudio de agentes, cuando uno trabaja campos, agentes, instituciones, configuraciones históricas de las disciplinas y lo cito a Bourdieu: "La tendencia a formar un sistema cerrado es una posibilidad de funcionamiento del campo". Les agentes que lo dominan, en un espacio y en tiempo determinado podrían propender a ello. Se trata de un juego en el que Bourdieu exhortó a atender. Bourdieu todo el tiempo mostraba el carácter relativo de las fronteras, de las preguntas de investigación, el carácter relativo de la autonomía. Por eso es tan interesante el estudio de poderes, cómo funciona en el campo académico, cómo funciona en el campo académico en Argentina, cómo funciona en un país donde el financiamiento es estatal, según quién, qué gobierno ocupe el Estado, qué pasa con esto, con esa relación, cuanto más se tensa o no.

¿Por qué insisto en estas categorías? Quiero remarcar algo: el margen de libertad dejada a la estrategia de los agentes, cito a Bourdieu, "dependerá de la estructura del campo". Lo vuelvo a citar: "El margen de libertad dejada a las estrategias de los agentes dependerá de la estructura del campo, así como sus chances de éxito dependerán en buena medida de la posición ocupada en éste". Esto me parece sumamente importante, porque, lo vuelvo a repetir por si no queda claro: el margen de libertad depende de las estrategias de los agentes, pero

también la escucha de los textos del campo, de lo que esas estrategias produzcan dependen de la posición que se ocupe. Lo voy a decir de un modo brutal: en 2009 si yo llegaba sola a hablar de literatura y enseñanza, en el CONICET no me iba muy bien, pero después de que publicamos el libro con Dalmaroni, que era una voz escuchada dentro del campo de la crítica, me empezó a ir muy bien.

Cuando hablo de posición está como simplificada, pero lo quiero mostrar con un ejemplo que no lo está y no deja de tener una cuota de verdad. ¿Qué sucede con la firma respecto del campo, la posición, los lugares, desde dónde se escribe? ¿Es lo mismo hablar desde El Litoral que desde la UBA? ¿Era lo mismo en el 80? Hoy, ¿es lo mismo? Seguramente no es lo mismo. No. Pero si se modifican según líneas, según los problemas de investigación, se modifican las escuchas y los efectos.

Porque Mila me decía: pero vos me habilitaste a que yo diga subcampo y vos ahora decís género. Claro, pero la que firmó la tesis eras vos y la que firma el artículo soy yo. Entonces, quiero leer cómo yo describí la tesis de Mila en ese capítulo que generó tanta conversación: "¿Cómo se fabrica una literatura nacional?, ¿cómo se legitima un género como parte de esa literatura? La tesis de Mila Cañón repone una historia ocupándose de algunas de las disputas que tuvieron lugar alrededor de la literatura para niños durante el período que va desde la restitución democrática hasta la crisis del 2001. Luchas de campo a través de las cuales se logró incluir a ese género otrora considerado menor en la literatura argentina". Y sigo: "Instituciones, formaciones y agentes que operaron en más de un espacio se describen en sus territorios de acción con sus logros y fantasías de nanointervención. Cañón esboza rasgos y contornos de una cartografía que reconoce siempre incompleta y esa acción es sumamente importante: siempre toda cartografía va a ser incompleta. Siempre. Y justamente por ello, por ese carácter vale la pena indagar y es interesantísimo porque eso abre a todos los otros trabajos por venir."

Entonces, recapitulo. Conté esta conversación para contar las derivas que tuvo esa charla en el fortalecimiento de la decisión de que yo siga hablando de género, que entiendan porqué Mila hablaba de subcampo y a la vez contar este pensamiento, estos movimientos que hacen que el campo esté vivo, tenga una dinámica. Y, además, resaltar -más allá de las definiciones de campo y subcampo de Bourdieu sobre las que volví- esta cuestión de cómo se interviene en una disputa. Esta cuestión de intervenir desde más de un lugar, desde más de una acción: hacemos un congreso específico, generamos una revista como *Catalejos*, publicamos y, lo que yo siempre discuto con Mila, también disputamos o se disputa en la literatura para niños una agenda en el plano de la literatura argentina. Hace poco, en Tucumán me preguntaba: ¿la ayudo o no la ayudo cuando le digo a Laurita García que es la Beatriz Sarlo de la literatura para niños? Es decir, qué hacemos con un espacio, está bien, respetamos especificidades: literatura para niños, literatura comparada, literatura europea, entonces está la literatura italiana y así, con la idea de otras literaturas. Pero hay también un plano en el que confluyen esas producciones, e interceptan que es el plano de la literatura nacional. Entonces, ¿no vamos a disputar ese espacio? Y si disputamos ese espacio, ¿cómo lo hacemos? Son algunas preguntas que comparto hoy. No tengo ninguna respuesta porque justamente las respuestas están en el porvenir, que es insospechado. Siguiendo a Derrida, podemos prever el futuro, pero el porvenir ni ahí. Son cuestiones que me interesaba conversar con ustedes.

¿Qué ves cuando me ves? Cantaba Mollo junto a Divididos. Esa pregunta define el hilván entre los trabajos seleccionados en esta vista sobre lo producido desde el subcampo de los estudios literarios alrededor de la enseñanza de la literatura. Una pregunta que supone al menos tres:

1) ¿Qué implica llevar adelante una investigación recortada desde el campo frente a otra recortada desde el caso? Voy a ir rápidamente, pero me interesa discutir con ustedes acerca de

los riesgos, tipos de trabajo, modos de construcción de datos, límite y potencia heurística de cada uno).

2) ¿Cómo operan las teorías desde las que se compone el objeto de investigación (en otros términos: ¿a qué se atiende y qué, inevitablemente, se deja de lado al posicionarse desde una determinada teoría? Esa pregunta la repongo sobre todo para les tesis del camino, porque hay algo que es muy insoportable cuando a uno lo evalúan, me parecen siempre las peores evaluaciones: vos podrías haber... vos deberías haber... faltó... Y, en general eso tiene más que ver más con el deseo de quien evalúa, que con validar el trabajo del otro. Cuando está dicho como camino a ir, fantástico, cuando está dicho como algo que tensiona no. Porque, sí, podría haber hecho otro trabajo también... Tener claro que en principio de algo se difiere, se descarta cuando se elige, esto atraviesa cualquier investigación.

Algunas investigaciones se produjeron entre el 2009 hasta acá. Una es la de Pato Bustamante y Lorena Camponovo, del equipo de Salta. Un trabajo muy concreto que se apoyó en un enorme trabajo de terreno ligado a políticas públicas asociadas a la lectura.

El trabajo, muy reciente de tesis doctoral de Carla Ingrid que es excelente. *La literatura como herramienta en la configuración de estrategias de inclusión socioeducativa. Un estudio sobre las prácticas de enseñanza de literatura en las aulas de 5to y 6to año de escuelas primarias urbanas de Tucumán.* Me interesa ir mostrando cómo los libros lo pueden decir o no en el título, lo pueden decir o no en las tesis pero hay localizaciones espacio temporales muy concretas. En ese sentido quienes trabajamos en la enseñanza tenemos una cartera siempre enorme, el laburo puede ser porque siempre las situaciones se van modificando, las cosas van cambiando, siempre hay trabajo, trabajo, trabajo por hacer. Incluso cuando a veces te dicen "uy, ese trabajo tuyo de tal tiempo, que ya es medio viejo..." Cuando los trabajos están bien hechos, cuando tienen un buen diagnóstico o realizan un exhaustivo trabajo histórico, generalmente no envejecen. La tesis de Bombini

sobre la escuela secundaria no envejece por más que tenga 10 años. Me imagino que lo mismo va a pasar con el libro de Pato Bustamante, con la tesis de Carla, el libro del equipo que coordinan Carola y Mila cuando trabajaron esa referencia butleriana *Libros que importan* (cuerpos que importan dice Judith Butler) *la literatura para niños y la educación primaria*, trabajando los libros comprados por una de las gestiones estatales que más apostó al desarrollo de la ciencia y la educación después de aquella apuesta del 58 al 76 (también interrumpidas, en caso por las violencias políticas de las dictaduras y en el otro por el desfinanciamiento).

El estudio de caso de Adriana Vulponi en su tesis de maestría *Antropología e historia de la literatura infantil y juvenil en Córdoba*. Alguien me puede decir: te estás contradiciendo porque ahora sí estás poniendo literatura infantil y juvenil. Adriana Vulponi trabaja algo ligado a la enseñanza que a mí me parece muy interesante y por eso lo incluí. Me pareció muy potente cuando ella empieza a documentar en qué momento la literatura para niños empieza a tener un espacio específico en las carreras de formación docente. Entonces, cómo se ligan problemas de enseñanza, entra por ese lado.

Y lo digo rápidamente, ya lo comenté, mi trabajo de investigación en la carrera de CONICET que es sobre las clases de los críticos, básicamente trabajo cómo se enseñó literatura nacional y teoría literaria, dos de las líneas que marcaron de alguna manera la agenda de los estudios literarios en el campo en Argentina. Ya expliqué por qué en ese periodo único solo ocuparme de la UBA no contradice todo lo que vengo diciendo.

¿Qué implica llevar adelante una investigación recortada? Voy a hablar de mi investigación porque me resulta menos complicado, me resulta complejo hablar de otros. Por lo general, cuando se trabaja con casos puede llegar a hacer un gran dispositivo de análisis. Cuando se trabaja con el campo es otro cantar. El peligro es caer en la imagen que no casualmente Bourdieu retoma en uno de sus textos de ese cuento de Borges

Del rigor en la ciencia: un cartógrafo que terminaba construyendo un mapa del tamaño del territorio que miraba. Y es complicado. Creo que ése es el mayor problema de los estudios de campo. Adriana Vulponi en su defensa de tesis doctoral dice que pasamos de la escala del caso al campo, de la mirada del detalle a la mirada más macro. Y a su vez, el campo tiene algo fantástico. Los estudios del campo te permiten entender tensiones entre lugares, corrimientos de dinámica, disputas, pero necesariamente va a quedar incompleto, porque es imposible, sobre todo si es una investigación individual.

Ahí hay otra cuestión, siempre charlamos con Martín Prieto, pros y contras de una investigación individual frente a una grupal, a una coral. Un ejemplo claro es la historia de la literatura. La historia de la literatura escrita por una sola persona o la historia de la literatura escrita en un proyecto enorme, por ejemplo. Todos tienen pros y contra, todos aportan, pero al momento de firmarlo, sobre todo si es un trabajo individual tenés que bancarte el cimbronazo, porque seguro va a venir el reclamo por lo que no incluiste, por lo que dejaste afuera, porque no citaste, porque no incluiste tal autor. Lleva mucho tiempo hacer un trabajo de campo, implica mucho laburo en el terreno, es mucho lo que hay que analizar y cruzar, mucho lo que hay que recoger y después, además hay que escribir, entonces son años. Vuelvo al ejemplo de la tesis de Adriana Vulponi. Fíjense que acá ya cambia de escala. Antes decía Córdoba, ahora es *La literatura infantil y juvenil argentina: una historia social y cultural, 1983-1995*. Otra vez, se puede objetar que me estoy contradiciendo, estoy hablando de literatura para niños. Estoy hablando de literatura para niños por el modo en que ella trabaja la enseñanza, pero no como una línea específica de la que se esté ocupando. Tras cartón, también hablo de literatura argentina, el texto trabaja sobre la tesis doctoral de Martín Prieto. Alguien podría decir cómo, ¿no es sobre crítica literaria? La tesis de Martín Prieto es una tesis doctoral con mucho para enseñanza, para pensar cómo se construyó Saer, las figuras de Saer.

Y hay otra cosa, cuando se realiza una construcción del campo, una investigación del campo, nunca es desde un solo lugar. Sea la fabricación de un escritor, sea la instalación de un tema en agenda, sea la investigación de una línea del campo, siempre es una revista, un congreso organizado sistemáticamente, programas de cátedra, formación de recursos humanos... Si algo querés instalar en el campo -esto lo conversamos desde hace años- la queja plañidera es la peor estrategia. La seducción, a partir de todas estas lógicas, funciona también por persistencia y con equipo. Creador y creado no, diría Bourdieu, nadie puede solo, siempre es con equipo.

Estoy pensando en el lugar mismo donde ustedes tienen escritos muchos de sus trabajos, el CELEHIS. -Cómo logra articular ahí cosas que estaban totalmente divididas en un mismo espacio, como latinoamericano y argentino en un mismo lugar, todo junto y alucinante, con publicaciones, la revista... Pero no es una acción, no es una cosa. Entonces repito, cuando uno trabaja con arcos temporales enormes, con espacios enormes, empiezan a aparecer este tipo de reclamos. ¿debería haber incluido más cosas? ¿Podría haber incluido...? Podríamos charlar un montón sobre este tema...

¿Cómo operan las lecturas, las teorías en las lecturas? Aquí soy *sausseriana* a la que le debo con Bourdieu la base empírica. Es un punto de vista para visibilizar o no visibilizar algunas cosas, otra vez, sabemos que dejamos cosas de lado, sí, siempre vamos a dejar cosas de lado. Vuelvo. Partimos de un punto de vista. Entonces, lo que se construye es una vista de eso. No la vista. Es muy interesante la lógica del no todo y de la alabanza de lo incompleto. No se trata de que otro trabajo viene a completar lo que nosotros no hicimos o nosotros vinimos a completar lo que a los otros les falta. No, partimos de una pregunta, llegamos hasta cierto punto en la búsqueda, escribimos ese resultado, y después otros verán otras aristas, pero es muy compleja la idea del todo, de llegar, de completar todo. La lógica de una, me parece más congruente con lo que uno puede, con lo que no termina haciendo. Y bueno, qué

hacer frente a la demanda que es insoportable, que es pesada, sobre lo que falta. De lo que no agregaste, de lo que quedó afuera. El problema del narcisismo también, de los agentes, que aparecen no citados, no citadas, no citades, o citados poco. Eso es parte del trabajo y es parte de lo que sucede con la recepción del trabajo. E insisto en esta cuestión del *podrías haber* cuando se reclama desde la lógica de la falta y no para ayudarte a pensar cómo confirmar el trabajo, siendo esto, el *podrías haber* el modo más elegante de responderlo no deja de ser tan violento como *sí, podría haber escrito otra tesis, podría... yo escribí esta tesis.*

De años de conversación con Martín Prieto y con Mora Garo aprendí esto: decir escritura es decir toma de posición. Y empecé a tener más cuidado, a cuidar a quien estaba leyendo, si es que había alguien ahí, del otro lado. No es que antes no lo hubiese hecho, pero antes tal vez, lo hacía, pensando en mis propias faltas, trataba de ayudar a quien leía y proporcionarle toda la bibliografía. Yo tenía intención de citar a todo el mundo, también con esta cosa de quienes dialogan, que no se piensen que no leí a mengano, fulano, sultano, evitar a veces la confrontación, tratar de que nadie falte. También ese tipo de escritura es como muy estresante, es una compulsión a la que siempre tendemos... trabajos enormes, notas larguísimas... Cuando yo vi su tesis, que tenía muy pocas notas, estaba escrita como un cuento, también dudé un poco de mi lógica y lo que les comparto es esa duda. Nada más que eso. Ninguna conclusión, no tengo ninguna certeza sobre esto. Solo digo que tal vez uno escribe distinto, en distintos momentos, con distintas ansiedades, pero lo que nos anima es la fantasía de conversar con otros y también la revisión crítica.

Un último problema. Se puede tener la sensación de ser neutros, ser objetivo, ser descriptivo. Desde mi posición, siempre la neutralidad, la objetividad es solo un semblante que uno puede adoptar. Yo no dejo de creer que es un semblante que trato de evitar todo el tiempo. Porque también pienso que las investigaciones me fascinan y acá interviene el gusto y es una variable que no voy a quitar de la investigación, así como

no quito la ideología y las posiciones, no quito el gusto. Las investigaciones que más me gustan son las que están atravesadas por cuestiones autobiográficas tramitadas. No es solo lo que me pasa a mí y en consecuencia me cuento yo. No, es pensarse en una trama social y poder insertar esa biografía, conectarla con las historias de otros y ver qué surge, si hay algo más potente a partir de ahí. Pienso en todas las investigaciones de Bourdieu, que son autobiográficas, más allá de que él escribió sobre la biografía y después lo revisó en su último libro *Bosquejos de una teoría de la práctica*. Pienso en *Viaje al país de los boxeadores*, Loic Wacquant, que se formó con Bourdieu y que escribió ahora, veinte años después este trabajo que está absolutamente atravesado por cuestiones autobiográficas y pienso en todos los libros de Judith Butler. Eso que pienso tiene un fundamento, más allá del gusto, y el fundamento es que se puede hacer del síntoma o de aquello que provoca dolor un lugar de génesis. O sea, convertir la falta en génesis. Y cuando eso atraviesa una investigación, de Wacquant o de Bourdieu o el caso de Butler, las investigaciones se hacen con gusto, no hay problema en quitarle tiempo al ocio, para poder hacerlas porque hay algo muy terapéutico en lo que uno escribe. A veces uno también se sana escribiendo.

Si tengo que hacer un recorrido de lo que intenté hacer con ustedes, contarles a partir de la anécdota de la conversación con Mila, las muchas diferencias en torno a la investigación literaria entre 2009 y el presente, una de ellas está condensada en un libro de Graciela Goldchluk, que es hermoso, que se llama *El libro de la vieja, tiempos de archivo*, donde ella lo que dice es lo que está cambiando es básicamente, quien decide qué vale la pena. Mila necesita mirar ese libro.

Lo otro que intenté hacer es trabajar sobre decisiones de investigación y su incidencia en la fabricación del problema. El problema siempre se fabrica: no hay ningún manual de metodología, ningún taller, curso ni seminario ni nada que pueda anteponer la originalidad, la fascinación, la creatividad, el deseo de lo común que tenga quien va a investigar.

La tercera, me la anoté así cuando leí la cita de Bourdieu, que habla de la posición del campo y que parece banal pero no lo es. Es qué lo que pasó con las investigaciones, con las mías, al menos, antes y después de mi firma en el campo, con Dalmaroni que acompañaba en el aval académico. Entonces, cuáles son también las arbitrariedades, los protocolos, no es lo mismo que la metodología -ya lo sabemos- y los juegos del subcampo y su incidencia en el trabajo del día a día, cómo logramos sortearlo de un modo feliz. Porque también uno no quiere sufrir investigando, quiere ser feliz durante el proceso. También saber, no ingenuamente.

Y por último, quiero cerrar con una idea de Eduardo Rinesi de su libro *Política y tragedia* -creo que es el libro más citado de mi vida- que dice lo siguiente: transformar el descontento como un estado de las cosas con la fantasía de incidir en transformar ese estado de las cosas, me parece que es la definición de política más potente que encontré y es el modo en que intento llevarla a mi vida.

Los textos que están por venir tienen que ver con varias cosas, como les dije son:

Un vocabulario de teoría (libro por salir entre equipos de teoría literaria de la UNLP y la UNL) y este segundo libro de Miguel Dalmaroni que continúa el de 2009, a *Tanto con tan poco...* pensado como el primero de una serie de libros que ayuden a reconstruir los procesos de institucionalización de los estudios literarios, lingüísticos y semióticos en Argentina (serie Archivos en construcción -el primero, de Max Hidalgo Náchter, en acceso abierto gratuito, en línea-), en la que a lo mejor también terminan escribiendo ustedes porque es una serie muy abierta al trabajo por venir sobre archivos en construcción y en el estado de la construcción de la investigación literaria.

¡Muchas gracias!

Colecciones y
antologías literarias.

Propuestas de lectura
y escritura en la
escuela

La enseñanza de la literatura en zonas de pasaje en dos propuestas estatales argentinas: *Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior* (2007) y *Transiciones* (2021). El caso del género policial

Juana Etchart

El proyecto de mi plan de tesis de Licenciatura en Letras para la Universidad Nacional de Mar del Plata busca realizar un análisis de dos materiales que el Estado distribuyó para trabajar en diferentes zonas de pasaje: de la escuela primaria a la secundaria y de la secundaria a la universidad.

El primer material a analizar es *Apoyo al último año de secundaria para la articulación con el nivel superior* (2007) coordinado por Gustavo Bombini. Este aborda el paso de la secundaria a la universidad y tiene como propósito "mejorar la articulación del sistema educativo" (Bombini, 2007, p.9). Por su parte, *Transiciones* (2021), fue un trabajo dirigido por Valeria Aranda que se centra en el paso del nivel primario al medio. En los dos me interesa trabajar el caso del género policial, ya que es el único que se repite en ambos materiales. Para realizar la investigación interesan diversos aspectos.

La enseñanza de la literatura

Uno de los puntos importantes para pensar el traspaso de un nivel a otro es el lugar privilegiado que se le brinda a la literatura. Esta, muchas veces, sirve como excusa para poner a prueba diferentes competencias como la lectura, la escritura y la oralidad. Notamos, en ambas propuestas, que se privilegia la dinámica del taller de lectura y escritura como un ámbito propicio para que los protagonistas de la clase sean los estudiantes. Se pone de relieve este modo de trabajo como un lugar para volver sobre lo que se realizó y, de esta manera, apropiarse de lo que se escribe. El taller permite que un texto

individual sea atravesado por la mirada y la influencia de los otros. Deja de ser algo privado, íntimo, para convertirse en un objeto colectivo. En este análisis llevado a cabo a través de los comentarios y pensamientos ajenos se llega a la riqueza del texto. Se concibe, de esta manera, la diferencia y el intercambio como pilares fundamentales de esta dinámica áulica.

Asimismo, las consignas tienen un rol fundamental en ambas propuestas. Como sostiene Mario Tobelem en *El libro de Grafein*:

A veces la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones con el problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada (1994, p.16).

Es así que, en la tesis, tengo como objetivo analizar los tipos de consignas que aparecen en los materiales. Por lo que observé hasta el momento, la escritura de invención tiene un lugar privilegiado y, al tratarse del género policial, esta aparece como un juego de ingenio, de acertijo y de enigma matemático. Sin embargo, no solo es concebida como una actividad lúdica, sino que se trata del espacio en donde se permite reflexionar sobre diversos aspectos del lenguaje. Como afirma Maite Alvarado en *Escritura e invención en la escuela*:

El arte de inventar historias tiene su gramática, y esta sí puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje escolar, a través de la lectura y escritura de textos de ficción, que en muchos aspectos son como otros textos, pero que tienen la ventaja de resultar más atractivos a los chicos, porque les permite proyectar sus fantasías en tercera persona, y porque a través de ellos juegan a arreglar y desarreglar el mundo según sus deseos. (2021, p. 57).

De esta forma, se empieza a concebir al taller como un lugar propicio para trabajar con múltiples opciones, ya sea desde la escritura de ficción hasta la reflexión sobre la gramática partiendo de consignas que tienen en cuenta el interés de los estudiantes. El género policial, en este caso, se presenta como

el ideal para captar la atención de los lectores, como veremos más adelante.

Una de las preguntas que más interpela en esta investigación es: ¿cuáles son los problemas que se generan en las transiciones de un nivel a otro y cuál es el rol de la literatura en relación a esta problemática? Debo, en este punto, seguir investigando. No para brindar una respuesta cerrada y concisa, sino para poder reflexionar sobre algunas cuestiones que nos ayudarán a dar cuenta de estas dificultades que repercuten directamente en los problemas que tienen los estudiantes en el paso de niveles y que se traduce, en muchos casos, en abandono escolar o en el déficit observable en los niveles superiores.

El papel del Estado en las propuestas vinculadas con la enseñanza literaria

Resulta interesante preguntarnos por el rol del Estado en cuanto a planificador de los materiales a trabajar en la escuela. ¿Qué rol le asigna a la literatura? ¿Por qué se privilegia un género sobre otro? Son algunas de las preguntas que nos ayudarán a reflexionar sobre la implicancia de los materiales.

Ambas propuestas fueron diseñadas para trabajar en zonas poco recorridas y analizadas por el Estado. Se plantea como un problema, entonces, el paso de un nivel a otro. Podemos rastrear un esfuerzo por desarrollar habilidades concretas en los caminos de lectura de cada estudiante. Como observamos, es un recorrido guiado por los docentes.

La literatura cobra relevancia en estas propuestas pedagógicas. Se concibe como un espacio que permite desarrollar la lectura crítica. Analía Gerbaudo sostiene que:

La enseñanza de la literatura y la atención sobre la lengua tienen una función clave que es necesario recuperar dado su potencialidad política, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los discursos de las polis que se construyen, inevitablemente, con este material. Son objetos que importan porque promueven la apropiación crítica de los enunciados y el empoderamiento de los sujetos, especialmente de los más desprotegidos. (2011, p. 17).

De esta manera, podemos otorgar una función política a la enseñanza de la literatura como creadora de sujetos pensantes. Busca darles poder a aquellos que, por las diferencias sociales, no lo tienen. Debemos tener en cuenta que ambos materiales fueron distribuidos para trabajar en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires y que, desde el prólogo del material de Bombini, se hace explícito que tiene el propósito de "igualar las posibilidades educativas" (Bombini, 2007, p.9).

La jerarquización del género policial para operaciones estatales didácticas y culturales

En los dos textos a analizar, el único género que se repite es el policial. Por esta razón, nos interesa su historia.

La novela policial empezó a manifestarse en el siglo XIX. Como afirman varios autores que se aficionaron en el género, la "literatura policial" no pertenece a la literatura de élite, sino que, como sostiene Todorov, "la novela policial pertenece (...) a la "literatura de masas", al arte popular" (Rest, 1974, p. 30). Es decir que este tipo de producción literaria solía desprestigiarse por el hecho de ser leída masiva y popularmente, por ello, no es extraño que Rest la denomine "literatura marginal" (Rest, 1974, p. 30). Sin embargo, resulta significativo que grandes escritores y críticos del mundo entero como lo son Jorge Luis Borges, Antonio Gramsci, Michel Foucault, Jacques Lacan, Walter Benjamin, entre otros, realicen estudios y artículos sobre el tema.

El lector del policial es activo, se sumerge en la historia y ocupa el rol del detective. Podemos reconocer, en todo texto policial, un enigma y es por eso que, como lectores, el género nos atrapa, nos interpela. Borges (1998), en su artículo *El cuento policial*, afirma que la novela policial ha creado un modo específico de lectura que ha sido engendrado por Edgar Allan Poe. Un lector de cuentos policiales se encuentra atravesado por las pistas, tiene que leer cada línea como si la información le sirviera para resolver el crimen.

Sin profundizar en las diferencias propias del género entre policial "clásico" y "negro", nos interesa, particularmente, la concepción de "lector" en esta rama de la literatura. Además, el policial siempre logra atrapar el interés de quien lo lee, y esta se conforma como otra de las razones por la cual se ve duplicado en nuestros cuadernillos.

En *Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior* (2007), Bombini (2007), hace hincapié en la concepción de un lector que se encuentre lejos de ser un receptor pasivo y, siguiendo a Michel de Certeau, propone "pensar la lectura como una manera de participar activamente de la sociedad y la cultura" (p. 15). El policial, entonces, se concibe como el género ideal para esta operación. La propuesta está pensada en tres encuentros y recorre un corpus de textos de escritores de diversos países. Sin embargo, invita a un análisis profundo de nuestra sociedad a partir de las "construcciones sociales que pueden resultar estereotipadas" (p. 29). De esta forma, al pensar en los otros, notamos una marcada posición política que se verá reflejada, a su vez, en la segunda propuesta para un recorrido de lectura denominada *¿Quién es quién?*, que aborda la construcción de los personajes en la literatura. Este apartado admite una reflexión en torno a los juicios de valor que le otorgamos a las personas, principalmente a los extranjeros. Es así que advertimos un gesto moralizante sobre la temática.

Por otra parte, en *Transiciones* (2021) se privilegia la lectura de cuentos de escritores argentinos. También se hace énfasis en la construcción de un lector activo y se concibe al género como el más propicio para fomentar esa participación. Percibimos un entusiasmo para trabajar sobre cuestiones en torno a la reflexión de la lengua en las consignas y se habilita el taller de escritura como espacio ideal para analizar estas cuestiones. El género se presenta como el más óptimo ya que a través de una cita a Daniel Link se propone que "el policial es el modelo de funcionamiento de todo relato: articula de manera espectacular las categorías de conflicto y enigma sin las cuales ningún relato es posible". De esta forma, el policial,

que en sus inicios fue menospreciado por la crítica, hoy se encuentra en su auge, ya que se concibe como la rama que posee las mejores características para formar lectores activos.

Para mi futura investigación, me planteo indagar en estos tres ejes propuestos con el objetivo de generar una reflexión crítica sobre los materiales que entrega el Estado en estas etapas críticas, como lo son el paso de un nivel a otro.

Referencias

- Alvarado, M. (2021). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Aranda, V. (coord.) (2021). *Transiciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Bombini, G. (coord.) (2007). *Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Gerbaudo, A. (2011). "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria" *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens-UNL, 17-27.
- Link, D. (2003). *El juego de los cautos*. Buenos Aires: La marca.
- Rest, J. (1974) "Diagnóstico de la novela policial". Crisis: Buenos Aires.
- Tobelem, M. (1994) *El libro de Grafein*. Buenos Aires: Santillana.

La edición de libros álbum en Argentina: primeras publicaciones de libros álbum Del Eclipse (2003)

Florencia Rivas

Mi investigación busca reflexionar en torno a la edición y publicación de libros álbum en Argentina, en función de la cual estoy elaborando el plan de tesis de licenciatura. La editorial Ediciones del Eclipse fue precursora en la introducción del libro álbum en el mercado editorial argentino ya que creó la primera colección de libros álbum del país, iniciada en el año 2003. Por este motivo, analizaré algunos de los títulos publicados por la mencionada editorial en su colección *Libros Álbum del Eclipse*.

En primer lugar, voy a revisar el concepto de libro álbum, así como algunos aspectos de la conformación de este género editorial con destinatario infantil y juvenil. Para esta cuestión, tendré en cuenta la definición de Chartier (2000) de género editorial como un dispositivo textual complejo, compuesto por materiales de géneros discursivos diversos, cada uno con sus propias características enunciativas y compositivas, que a su vez se resignifican al integrarse en una unidad mayor. Por ello, el análisis considerará las instancias de mediación (Sapiro, 2017) que operan para lograr la consolidación de un género editorial novedoso que pone en juego, como afirma Bajour (2016): "voces provenientes de múltiples lenguajes" (p. 22), en las que se conjugan palabra, imagen, edición, al tiempo que cobra importancia la materialidad del libro.

En función de las cuestiones mencionadas, el corpus que seleccioné para la investigación está compuesto por cinco títulos: *Un rey de quién sabe dónde*, Ariel Abadi; *La línea*, Beatriz Doumerc y Ajax Barnes; *El ratón más famoso*, Istvansch; *Cosas Cositas*, Nora Hilb; *¿Quién está detrás de esa casa?*, Graciela Repún y Mónica Weiss. Estos ejemplares dieron inicio a la colección de *Libros álbum del Eclipse* y, a simple

vista, son disímiles: poseen distintos tamaños, temáticas, tipografías y estilos de ilustraciones. Considero que esta selección me permitirá dar cuenta de qué concepto de libro álbum y de colección operan para la conformación de *Libros - álbum del Eclipse*.

En relación con la mediación editorial, creo relevante considerar el aporte que realiza Gisèle Sapiro en *Sociología de la recepción* (2017). Allí, da cuenta de que la recepción de las obras está mediatizada por la forma en las que son publicadas y difundidas. Como ya se mencionó, buscaré analizar en el corpus las instancias de mediación y también prestaré especial atención al entorno del texto (Sapiro, 2017), ya que estos libros tienen una singularidad en su presentación, rompen con el formato tradicional que suele tener una colección en el que todos los libros poseen el mismo tamaño. Además, los paratextos de todos los ejemplares exhiben características particulares, como la presentación de los escritores e ilustradores en relación al texto que crearon. En las contratapas, ofrecen al lector una definición de esta nueva propuesta editorial y orientan modos de leer.

Luego de definir el género libro álbum, contextualizar cómo surge la colección y la edición de este género en Argentina, y teniendo en cuenta la materialidad del texto y la mediación editorial, me propondré un análisis semiótico del corpus seleccionado. Para esta última instancia, me parecen valiosos los aportes realizados por Orlandi (1987) en *Tipología del discurso*, la autora propone que, para el análisis discursivo, se debe incorporar la relación del lenguaje con sus condiciones de producción, y en este sentido, distingue tres tipos de discurso: el discurso lúdico, el discurso polémico y el discurso autoritario.

Por otro lado, Carolina Tosi (2017), en *La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina*, propone un análisis de mecanismos discursivos presentes en un corpus de libro álbum, y da cuenta de que en ellos se construyen espacios discursivos inciertos y abiertos a

través del uso de la indeterminación discursiva, el realce de la dimensión subjetiva, relativa y polifónica de la narración. Esta cuestión me permitiría pensar en la presencia de un discurso lúdico en el objeto seleccionado para trabajar, ya que este tipo de discurso se encuentra en el polo de la polisemia, esto es de la multiplicidad de sentidos (Orlandi 1987), que tiene lugar, por ejemplo, en un recurso como la indeterminación.

Otra cuestión que tendré en cuenta es la consideración de los libros álbum como géneros editoriales con destinatario infantil (Tosi, 2017). Tosi recupera a Chartier (2000), quien, según ya se ha mencionado, propone género editorial como un dispositivo textual complejo. En función de esto, es interesante pensar la lectura del corpus de un modo integral, como propone Itsvan Schritter (2005), en su libro *La otra lectura*, debe poner en valor el trabajo de la edición y la ilustración, que en general pasan inadvertidas en relación al texto literario. Así nos invita a hacer un ejercicio:

Tome un libro ilustrado para chicos. [...] Hojéelo. Véalo. Léalo. Delo vuelta. Manoséelo. Huélalo. Desempolva su niñez, refresque sus gustos, alerte su mirada, transparente su corazón, métase en ese mundo, relájese, siéntase libre, disfrute. [...] Vuelva a mirarlo y reconozca sus partes. (p.13)

Si se realiza este recorrido previo en los libros álbum seleccionados para el análisis, se puede afirmar que estos nos ofrecen experiencias de lectura diferentes no solo desde su contenido, sino también desde su materialidad. Cuestiones relevantes, ya que como afirma Chartier (2000), "las formas que permiten leer [los textos], escucharlos o verlos, participan a su vez de la construcción de su significación" (p.170). De este modo, los paratextos de los libros nos indican un novedoso modo de lectura: leer mirando. Se pone aquí en evidencia una propuesta en la que se generan multiplicidad de significados debido a la interrelación de diversos discursos que entran en diálogo, y en la que se evidencia la necesidad de la lectura de lo material, ya que los paratextos se convierten en espacios narratológicos que aportan elementos y proponen una interacción con el lector.

Como se dijo previamente, el libro álbum es una manera coral de construir sentidos y, en la colección *Libros-álbum del Eclipse*, esa cuestión se pone en evidencia no solo en el vínculo entre palabra e imagen, sino también desde “el entorno del texto”: su tamaño, guardas, tapa y contratapa presentan una propuesta que desafía a los lectores y, a la vez, los guía en la lectura de este género novedoso.

De acuerdo al planteo realizado, la propuesta de investigación consiste en un acercamiento previo al objeto de estudio y una investigación que me permita definir qué es un libro álbum, y además, qué elementos se deben tener en cuenta para su abordaje, como la mediación editorial o el soporte en el que se presenta el texto y sus características materiales que generan una ruptura respecto del modo preestablecido de edición.

Referencias

- Abadi, A. (2003). *Un rey de quien sabe dónde*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Chartier, R. (2000). *La mediación editorial. Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Dourmec, B. y Barnes, A. (2003). *La línea*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Hilb, N. (2003). *Cosas Cositas*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Orlandi, E. (1987). Tipología del discurso y reglas conversacionales. En *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2*. Ed. Campinas: Pontes. pp. 25 - 38. Traducción en español.
- Repún, G. y Weiss, M. (2003). *¿Quién está detrás de esa casa?*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Sapiro, G. (2017). Sociología de la recepción. En *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: FCE. pp. 109-135.
- Schritter, I. (2003). *El ratón más famoso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura: La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar.
- Tosi, C. (2017). La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina. *Revista de Ciencias Humanas*, 2(17). Recuperado de: <http://www.cch.ufv.br/revista/index.php>

Tosi, C. (2021/2022). Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuaderno 124 / Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. pp. 127-146

Antologías escolares de literatura fantástica en Argentina de 2008 a 2014. Mapeo de propuestas editoriales e interpretación de las variables literaria y pedagógica

Marianela Trovato

En mi investigación enmarcada en la tesis de Licenciatura en Letras, pretendo abordar un problema que no ha sido estudiado con profundidad aún: los modos en que las antologías escolares de literatura fantástica funcionan como una mediación editorial (Chartier, 2000) entre el campo literario y el campo pedagógico y qué implicancias tiene esa mediación sobre los modos de leer en la escuela. Para ello, indagaré un corpus de antologías de literatura fantástica pensadas para el ámbito escolar relevando características sobre las selecciones y los paratextos.

El corpus propuesto comprende las antologías: *Antología de la literatura fantástica argentina 1. Narradores del siglo XIX* y *Antología de la literatura fantástica argentina 2. Narradores del siglo XX*, ambas editadas por Kapelusz, y cuyas primeras publicaciones datan de la década del '70 y sus reediciones de la década del '90; *El cuento fantástico argentino* de 2008, de Kapelusz Editora; *Siete fantásticos latinoamericanos* de 2009, de Letra Impresa Grupo Editor; y, *Cuentos fantásticos argentinos* de 2014, de Cántaro, Editorial Puerto de Palos. Estos libros fueron seleccionados, en primer lugar, por haber sido elaborados por distintas editoriales específicamente para el trabajo escolar. Además, se tuvo en cuenta que en sus denominaciones se presentara de modo explícito el macrotema organizador (Bombini, 2004) bajo el término "fantástico" o sus derivaciones.

Las antologías elegidas constituyen un objeto en el que se reflejan procesos de consolidación del canon pedagógico y de constitución del conocimiento escolar sobre la literatura

(Bombini: 2004; Piacenza: 2015). Dado que las compilaciones elaboradas para el ámbito educativo entran decisiones políticas, pedagógicas y estéticas, será necesario reconstruir las distintas representaciones más o menos explícitas en estas propuestas editoriales.

En mi hipótesis, desde la que partiré para desarrollar el análisis, postulo que las antologías escolares ponen en funcionamiento determinadas operaciones tendientes a pedagogizar el género fantástico. Asimismo, esas estrategias están sustentadas por diversas representaciones acerca de la educación, la literatura y la formación de lectores, lo cual genera fuertes tensiones entre las decisiones editoriales (que buscan andamiar y simplificar la construcción de sentidos con el fin de volver los textos más accesibles a los jóvenes) y las complejidades e indeterminaciones propias de un género que, por definición, trabaja con la ambigüedad, lo sugerido y lo no dicho.

En cuanto a los objetivos que persigue mi investigación, por un lado, es importante describir las antologías escolares de literatura fantástica escogidas, prestando especial atención a las selecciones, los paratextos y otras decisiones editoriales. También, será necesario analizar la bibliografía en torno al debate actual a partir de la tríada antología - género fantástico - escuela. Además, indagaré acerca de la historia y los presupuestos de las editoriales que producen las antologías escolares en Argentina.

Por otro lado, ese recorrido previo me permitirá analizar la constitución, desarrollo y relaciones entre el campo literario, el campo pedagógico y el mercado editorial en Argentina en el período recortado a partir de la lectura crítica de las antologías seleccionadas. Entonces, será posible sistematizar las relaciones entre los procesos históricos investigados, las propuestas editoriales y los modos de leer pedagógicos que se evidencian en el corpus. Paralelamente, sistematizaré los principales rasgos de las antologías para determinar las representaciones discursivas de los jóvenes lectores que se construyen mediante las decisiones editoriales.

Complementariamente, la investigación hace foco en el género fantástico, un tipo de literatura especialmente problemático para su abordaje escolar dada su complejidad. Los relatos fantásticos se orientan a generar un efecto de lectura intranquilizador que gira en torno a la incertidumbre. Asquineyer y Giacobone (2019) destacan particularmente una línea de significación del género relacionada a la exploración de las formas del conocimiento humano. El género fantástico, a partir de ciertos “deslizamientos semánticos indiciales” moviliza la reflexión en torno a los procedimientos narrativos en el marco de la educación literaria. Dado que la ambigüedad se inscribe en la materialidad de los textos, pero depende exclusivamente de la relación entre el texto y el lector, las propuestas editoriales que operan como mediadoras del género determinarán en gran medida los modos de leer este tipo de literatura en el ámbito escolar.

En cuanto al estado de la cuestión, en primer lugar, existen distintos estudios acerca del dispositivo de la antología como un objeto complejo que implica un recorte desde una perspectiva estético-ideológica (Achúgar, 1989; Campra, 1987; Reyes, 1962). Este soporte presenta un conjunto de textos reunidos en función de un criterio que se supone fundamentado en determinados puntos de vista teóricos, y que se hace explícito en el espacio de exposición de los Prólogos y/o Epílogos, pero que también puede advertirse de manera implícita en otros paratextos (como las notas e introducciones) y en la selección textual, con sus inclusiones y exclusiones. Asimismo, retomaré también diferentes investigaciones acerca del caso particular de las antologías escolares (Kuentz: 1992; Bombini: 2004; Itzcovich: 2005; Hermida: 2011; Pionetti: 2010), en las que las operaciones de mediación se multiplican.

Por otro lado, Piacenza (2015), en su análisis específico sobre la colección GOLU, señaló que históricamente el género fantástico ingresó y se canonizó en el ámbito escolar precisamente con la *Antología de la literatura fantástica del siglo XIX* de 1970. Asimismo, remarcó que la respuesta a la

tensión entre el género y su abordaje escolar por parte de la editorial Kapelusz fue la de confeccionar una propuesta tranquilizadora con el fin de facilitar la lectura de este tipo de literatura, presentándola como una lectura de evasión, cualidad particularmente valiosa para ciertas pedagogías que buscaban preservar el espacio escolar de la convulsionada realidad política que vivía el país por esos años. Resulta relevante entonces indagar en qué sentido este gesto fundacional en el campo de la edición escolar pervive o no en las propuestas que actualmente circulan en el mercado, qué pedagogías y qué políticas de la literatura y de la edición se entraman hoy en estas publicaciones.

Para analizar el proceso de consolidación del género en el ámbito escolar, primeramente, será importante hacer un recorrido por los orígenes del género fantástico en la Argentina y su consolidación dentro de un campo literario en el que, durante el siglo XIX y principios del XX, predominó la narrativa realista (Gramuglio, 2002; Abraham, 2007; Buretl, 2017).

En cuanto al género fantástico en general, retomaré los aportes de los teóricos recuperados en las antologías seleccionadas (Todorov: 1981; Cortázar: 1967; Barrenechea: 1957; Jackson: 1986) para indagar qué tensiones se generan en la selección y recorte de los conceptos teóricos vinculados al género. Algunos de los interrogantes que pueden guiar este análisis son: ¿qué autores teóricos se incorporan en las antologías? ¿Se menciona al autor o solo el concepto? ¿La fuente está debidamente citada? ¿Se introducen citas textuales o se realizan paráfrasis por parte de los compiladores o editores? ¿Cómo es esa paráfrasis? Y, ¿cómo se construye la idea de joven lector de teoría literaria sobre género fantástico? Es decir, se intentará dilucidar en qué medida estas teorías se refuncionalizan, traducen o contaminan en las apropiaciones que se realizan en las antologías escolares.

Con respecto al desarrollo de la industria editorial en Argentina, partiré de la perspectiva de José Luis De Diego (2014), quien señala que desde los inicios hasta la segunda

mitad del siglo XX se dio un proceso de consolidación del mercado editorial argentino. Además, en *Concentración económica, nuevos editores, nuevos agentes*, De Diego (2012) sigue los avatares del mercado editorial durante el siglo XX hasta la actualidad. Por su parte, los estudios de Johnsen (1996) y Tosi (2012) son importantes aportes para el análisis de las ediciones escolares. En este punto, una pregunta interesante sería: ¿qué pasó con el mercado editorial de antologías escolares de Argentina en las primeras décadas del siglo? ¿De qué manera se reconfigura el escenario editorial ante el inicio de un nuevo rol del Estado en las políticas públicas educativas?

Finalmente, luego de mi exposición sobre los principales lineamientos de mi plan de tesis de Licenciatura, surge por parte de los presentes la inquietud en cuanto a la amplitud de la investigación. En consecuencia, se tendrá en consideración la sugerencia acerca de la necesidad de delimitar con mayor exactitud el corpus de antologías y acotar un período más breve de tiempo de las publicaciones y, por ende, del análisis de los campos pedagógico y literario.

Referencias

- Abraham, C. (2007). *La literatura fantástica argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS.
- Achugar, H. (1989). El poder de la antología/ la antología del poder. En *Cuadernos de Marcha*, 46 (agosto), Montevideo.
- Asquineyer, A. C. y Giacobone, C. A. (2019). Un itinerario de enseñanza de la Literatura Juvenil en el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC. En Gómez, S. M. (Ed), *Actas del VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. FFyH U.N.C Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14037>
- Barrenechea, A. M. (1972): Ensayo de una Tipología de la Literatura Fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana). En *Revista Iberoamericana*, XXXVIII(80), (julio-septiembre).
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buret, M. (2017). La emergencia de la literatura fantástica argentina en revistas culturales (1861-1884). Americanismo y cosmopolitismo en los textos fantásticos de Gorriti, Wili (Torres y Quiroga), Monsalve y otros autores. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

- Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
Recuperado de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1461/te.1461.pdf>
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Cortázar, J. (1967). Del sentimiento de no estar del todo. *La vuelta al día en ochenta mundos* (Tomo 1). México: Siglo XXI, 32-42.
- [et. al.] (2009). *Siete fantásticos latinoamericanos*. Buenos Aires: Letra Impesa
- Darrigrán, J. (Ed.) (1994a) *Antología de la literatura fantástica argentina 1. Narradores del siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora.
- Darrigrán, J. (Ed.) (1994b) *Antología de la literatura fantástica argentina 2. Narradores del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora.
- De Diego, J. L. (2012). Concentración económica, nuevos editores, nuevos agentes. *Memoria académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1930/ev.1930.pdf
- (Dir.) (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Di Vincenzo, D. (Ed.) (2008). *El cuento fantástico argentino*. Buenos Aires: Kapelusz
- Gramuglio, M. T. (Dir.) (2002). *Historia crítica de la literatura argentina* (vol.6) *El imperio realista*. Buenos Aires: Emecé.
- Hermida, C. (noviembre de 2011). Antologías literarias del Primer Centenario: laureles y trozos selectos. En IV Congreso internacional Celehis de literatura. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/>
- Itzcovich, S. (2005). Las antologías. Su uso en el ámbito escolar y extraescolar. En *Ce.Pro.Pa.LIJ. (Ed.), Encuentros* (pp. 101-116). Neuquén, Argentina: Manuscritos Libros.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos.
- Johnsen, E. B. (1996). *Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Kuentz, P. (1992). El reverso del texto. En R. Figueira (Dir.), *Literatura y educación* (pp. 34-65). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ojeda, S. y Lucero, M. M. (Comp.) (2014). *Cuentos fantásticos argentinos*. San Isidro: Cántaro, Puerto de Palos.
- Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos*, 1(1), pp. 109-131.
- Pionetti, M. (septiembre de 2010). Antologías escolares: un lugar para la literatura argentina. En *II Jornadas de Literatura Argentina: Encuentro de Culturas en la Literatura Argentina* organizadas por la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad del Salvador. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/>

- Reyes, A. (1962). *Obras completas de Alfonso Reyes. Tomo XIV*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Premia
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En Cucuzza, H. y Spregelburd, R. (dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón .

Modos de leer, protocolos, dispositivos y mediaciones

PROTOSCOLOS DE INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA DE
TESIS DE GRADO Y DE POSGRADO

Modos de avanzar en la tesis de Maestría: operaciones de apropiación de la escritura

María Ayelén Bayerque

Es imposible leer lo que jamás se ha escrito.

Howard Becker

Modus operandi

Hace algunos años comencé a proyectar, junto a la Dra. Carola Hermida, mi directora, el plan de tesis de la Maestría en Letras Hispánicas (UNMdP), cuya cursada estaba próxima a finalizar. La planificación de esa escritura de largo aliento se dio en el marco de una beca de investigación otorgada por la UNMdP para continuar mis estudios de posgrado. El plan de tesis definitivo, ahora ya presentado y aprobado, un archivo de PDF tan solo de veintidós carillas fue, sin embargo, el resultado de mucho trabajo previo. Primero armé proyectos de adscripción a docencia, luego postulaciones a becas varias, escribí finales de seminarios, ponencias presentadas en congresos, artículos enviados a revistas científicas y capítulos de libros. La tesis –ahora en etapa final de escritura y corrección– se nutrió de todas esas escrituras anteriores en un doble sentido. Por un lado, las reflexiones realizadas en otras ocasiones generaron las condiciones de posibilidad para que surjan nuevas ideas. Por otro, esas instancias de socialización de mis avances y retroalimentación contribuyeron a fortalecer mi trabajo.

En teoría, quienes estudiamos Letras tenemos muy claro que la escritura es, ante todo, una tecnología (Ong, 2011) que para ser dominada requiere un entrenamiento (Alvarado, 2021), así como también la comprensión de que escribir es una práctica, un proceso recursivo y reflexivo (Cassany, 1993). Sin embargo, encarar, sostener y finalizar la escritura de una tesis de posgrado representa un desafío retórico en sí mismo, un problema (Alvarado, 2021) cuyo modo de resolución a veces no está tan claro para quien se sienta frente a la pantalla, o al

menos eso me sucedió a mí. Y es que justamente creo que la dificultad está en aprehender el verdadero significado de la palabra clave: *proceso*.

En la *Jornada Interna "Cátedra UNESCO": Protocolos de investigación y escritura de tesis de grado y posgrado*, el Dr. Francisco Aiello leyó una cita –que ya le había oído mencionar previamente, pero había olvidado por completo– que quiero compartir:

Estas tareas requieren, como hemos señalado antes, un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento, de lector de las publicaciones de otros a autor que argumenta a favor de su tesis (o postura) emergente de su propia investigación. Este cambio, que ha sido visto como una reconfiguración identitaria, suele estar acompañado de una fuerte sensación de inseguridad / ansiedad por parte del que escribe (Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira y Silvestri, 2004, p. 8).

Escuché este fragmento por primera vez mientras cursaba el Taller de tesis dictado por el Dr. Aiello en 2019. En ese momento, mi proyecto estaba en una etapa embrionaria, por lo que creo que esas palabras no me resonaron tanto. Pero sin dudas, sí lo hicieron en octubre del 2022 cuando volví a escucharlas. Es que, como dicen las autoras del artículo, cambiar la perspectiva y pasar a ser quien formula las ideas y debe construir un marco de –y con– sentido para ellas, modifica nuestra identidad, en principio, como escritores. Pero también, a fin de cuentas, *el tesista es un investigador en formación* que habita una etapa por definición transicional y que habitualmente dura varios años. De ahí que esa reconfiguración de la identidad pueda ser costosa a nivel profesional y personal.

Si bien el título de mi tesis es *Modos de leer Malvinas: operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura (2006-2012)*, me pareció adecuado en esta oportunidad, transformarlo para dar cuenta no solo del tema que estoy investigando, sino del proceso que me encuentro atravesando.

Palabras clave: lectura, Malvinas, memoria y jóvenes

En la tesis me propongo indagar sobre los modos de leer Malvinas en el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación entre 2006 y 2012. Con modos de leer quiero decir que se ponen en funcionamiento códigos de lectura (Ludmer, 2015) mediante los cuales se construye textual y paratextualmente el objeto Malvinas en sí mismo. Como sabemos, la guerra, en la que Argentina y Gran Bretaña se disputaron las islas Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur, se desarrolló entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982. *Malvinas* se ha transformado en un significante polisémico y complejo, cargado de significados que exceden los 74 días de duración del conflicto, es decir, con un poder simbólico capaz de adquirir significados diversos: nos permite hacer referencia al debate por la soberanía de las islas –que antecede al año 1982 y sigue vigente en la actualidad–, a la posguerra, a la cuestión del nacionalismo, así como también a la importancia estratégica del territorio y la institución del reclamo de soberanía como una causa latinoamericana (Guber, 2012). Dos autores referentes del tema en distintos campos, el histórico y el literario, lo plantean de modos diversos, pero complementarios. En primer lugar, para Federico Lorenz (2020), “las islas son mucho más que el archipiélago usurpado” (p. 12), mientras que para Carlos Gamarro (2018), “Las islas son fundamentalmente siluetas, formas vacías. (...) Como las Malvinas en sí mismas no son nada, pueden significarlo todo” (p. 13).

Esta investigación se propone, entonces, determinar los modos de leer Malvinas en un programa de promoción de la lectura de carácter nacional. Para esto, analizo un corpus específico: la legislación que pone en circulación el Plan Nacional de Lectura, la ley N° 26 206 (2006) y la Resolución Ministerial N°1044/08 (2008) y una colección editada en el trigésimo aniversario de la guerra llamada *Leer, conocer, crecer* (2012), integrada por cuatro textos literarios breves: *La marca del ganado* (2003) de Pablo de Santis, “*Tito nunca más*

(2005) de Mempo Giardinelli, *No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja* (2002) de Esteban Valentino y un fragmento de la novela de Sandra Comino, *Nadar de pie* (2010).³

La hipótesis general que orienta la investigación es que en las publicaciones y colecciones editadas por el Plan Nacional de Lectura destinadas a jóvenes entre 2006 y 2012 se ponen en marcha modos de leer Malvinas que evidencian una tensión entre los sentidos que se pretende jerarquizar en los paratextos –vinculados con la vigencia lucha por la soberanía argentina– y la pluralidad de lecturas posibles que se entrama en los textos literarios publicados. Para llevar a cabo esta apropiación se plantean operaciones de mediación editorial gestadas desde un paradigma humanista de la lectura, que aspira a usar la literatura como medio para acceder al conocimiento, construir ciudadanía y promover la identidad nacional.

Para explorar los modos de leer Malvinas en estos materiales didácticos, retomo la categoría de Josefina Ludmer (2015) para pensarla en el ámbito escolar (Bombini y López 1994, Cuesta 2006, Picallo 2020), entendiéndola como códigos de lectura que se construyen en función de las preguntas que se lee y desde dónde se lee. En cuanto a la primera cuestión, Ludmer aclara que podemos leer distintos espacios materiales en un texto, es decir, distintas zonas y niveles; así como los diversos sentidos presentes en eso que se lee (un sentido político, filosófico, etc.) –en este caso, acerca de Malvinas–; en cuanto a la segunda cuestión, indago desde dónde se lee Malvinas en la colección, reconociendo las diversas operaciones (Panesi 1998) editoriales que transforman estos textos en objetos de lectura (Chartier en Bourdieu, 2014) orientados a la construcción de la ciudadanía y la memoria.

El marco teórico-metodológico fue construido a partir de categorías de la sociología de la cultura y la literatura y los

³ Si bien la colección se editó en el año 2012, los cuatro textos literarios que la componen habían sido publicados con anterioridad, por ese motivo, se indica entre paréntesis, en cada caso, el año de su primera edición

estudios del libro y la edición. En primer lugar, al hablar de modos de leer es fundamental la revisión de las categorías que nos provee Roger Chartier (1993, 2005) respecto de la lectura como práctica cultural que se realiza en un espacio histórico e intersubjetivo dentro del cual los sujetos comparten actitudes, dispositivos, posturas y formas de apropiación. Este enfoque me permite indagar tanto en las estrategias de mediación editorial (Chartier, 2000), las políticas editoriales (De Diego, 2014) que posibilitan la circulación de estos objetos de lectura, así como las apropiaciones (Chartier, 1993) que se dan, en este caso por parte del Estado, de una serie de textos literarios. En segundo lugar, este marco se constituye a partir de la sociología de la cultura bourdiana, especialmente en relación a la teoría de los campos y sus reformulaciones (Bourdieu, 1971, 1984, 1995; Barei, 1993). Situar la investigación dentro del estudio de los campos nos permite dar cuenta de las relaciones, tensiones de fuerza y luchas inherentes en función del lugar que ocupan los agentes internamente (Gerbaudo, 2021). Por otro lado, la caracterización de los campos como espacios relativamente autónomos posibilita determinar empíricamente qué factores inciden en la consolidación o deterioro de dicha autonomía. En íntima relación con Bourdieu, las consideraciones de Gisèle Sapiro (2016) acerca de la necesidad de vincular elementos contextuales y textuales, resulta idónea para este objeto de estudio en tanto nos permite establecer nexos entre los diversos objetos que forman el corpus de trabajo con los contextos educativos, políticos e históricos. Para poder superar estas tensiones es necesario centrarse en las mediaciones entre la obra y las condiciones de producción y, de esta forma, los diferentes modos de leer Malvinas por parte de los agentes que intervienen (Estado, autores de textos literarios, editores, entre otros) a partir de datos empíricos presentes en las fuentes primarias.

Hasta aquí, un breve panorama de qué estoy investigando. Actualmente, me encuentro en la fase final de escritura de la tesis de maestría. Puedo identificar dos cuestiones que he

aprendido respecto al proceso. La primera, y tan básica que da un poco de pudor escribirla, se relaciona con la frase de Howard Becker (2014) que oficia de epígrafe de este trabajo. La única forma de avanzar en la escritura es, valga la tautología, escribiendo. Hay días en los que se puede desarrollar, los párrafos se despliegan por la página del archivo de Word y probablemente la sensación al "Guardar" sea de avance y satisfacción. Pero existe otro tipo de días. Esos en los que se resaltan cosas para revisar en otro momento o cuando se reescribe una idea en pos de ganar claridad o aquellos momentos en los que se arma un punteo de pensamientos que no quiero que se me escapen. Probablemente la percepción al apagar la computadora esa jornada sea que el trabajo fue insuficiente y el avance, mínimo. Sin embargo, en cualquier caso, hay un movimiento, un progreso hacia el objetivo final.

En sus seminarios de escritura de posgrado, Becker (2014) se encuentra con que muchos de sus discípulos no hablan entre ellos de sus hábitos de trabajo ni leen los escritos de otros. En este sentido, de mi experiencia de los últimos años, destaco una segunda cuestión: si bien la escritura de una tesis es un trabajo individual, no tiene por qué ser solitario.⁴ Considero que han sido vitales las intervenciones de otras personas y su acompañamiento. Tanto la corrección de docentes de seminarios de posgrado, como las exhaustivas revisiones y los aportes siempre generosos de mi directora y, de forma casi cotidiana, el diálogo con mis compañeras del grupo de investigaciones en Educación y Lenguaje han contribuido de forma insoslayable al avance. Creo que existe un "saber no sistematizado" acerca del proceso de escritura de la tesis y un "aprendizaje solidario" posible si compartimos con otras y otros.⁵

⁴ Esta afirmación se desprende de algunas reflexiones que realizamos junto a la Dra. Lucía Couso y la Prof. Mariela Gómez para la I Jornadas de Becarías de Investigación FH "Tendiendo puentes a la investigación" (14/11/2022) en un trabajo que denominamos "Decálogo de la perfecta becaria. Derivas para (re)pensar las prácticas de investigación".

⁵ Los conceptos que se encuentran entre comillas fueron mencionados por la Dra. Aymará de Llano y la Dra. Mónica Marinone en el panel de cierre de la *Jornada Interna "Cátedra UNESCO"* (24/10/2022), y si bien ellas se

Para finalizar, quisiera recuperar un momento de la conferencia que brindó la Dra. Analía Gerbaudo en la Jornada Interna "Cátedra UNESCO". Ella nos alentó a intervenir en los conceptos que utilizamos para construir el problema de nuestra investigación. Me quedé pensando en que quizás en su invitación se cifra otra certeza. Podemos combatir la sensación de inseguridad y la ansiedad que nos genera la reconfiguración de nuestra identidad al intervenir activamente en los modos de habitar esa etapa. Ser tesista o investigador en formación no solo implica escribir la tesis, cuestión que no podemos sacarnos de la cabeza, sino también apropiarse del momento que nos toca transitar.

Referencias

- Alvarado, M. (2021). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>
- Barei, S. (1993). La gran esponja: el campo cultural. En *Espacios populares en la cultura*. Fac. de Filosofía y Humanidades. U.N.C
- Becker, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA XXI.
- Bourdieu, P. (1971). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- (2014). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Grao.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lectores y lecturas en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

referían con "saber no sistematizado" y "aprendizaje solidario" al hecho de dirigir una tesis y la relación entre el director y el tesista, respectivamente, creo que son herramientas valiosas para pensar también en cuestiones que desarrollo en este trabajo acerca del proceso de escritura. La versión escrita de ese diálogo puede ser consultada en este mismo libro

- (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Interamericana.
- Comino, S. (2010). *Nadar de pie*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Náufrago.
- (2012). *Nadar de pie*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Diego, J. L. (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Santis, P. (2003). La marca de ganado. En A.A.V.V. *Con tinta y sangre: cuentos policiales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Diario La Nación.
- (2012). *La marca del ganado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Gamerro, C. (2018). *Shakespeare en Malvinas*. Rada Tilly: Espacio Hudson.
- Gerbaudo, A. (10/01/2021). Sobre el inestable perímetro del "campo" y otras notas de investigación. En *I Jornada Internacional Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños y jóvenes*. Día 1. Disponible en https://youtu.be/LKjZf5m_z_g
- Giardinelli, M. (2005). *Estación Coghlan y otros cuentos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones B.
- (2012). *Tito nunca más*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Guber, R. (2012). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ley N°26206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.
- Lorenz, F. (2020). *Fantasmas de Malvinas*. Rosario. UNR editora.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial N°707/08*. Buenos Aires, 17 de junio de 2008.
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Panesi, J (1998). *Las operaciones de la crítica*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo-UNS.
- Picallo, X. (Ed.) (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valentino, E. (2002). *Un desierto lleno de gente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana Joven.
- (2012). No dejes que una bomba destruya el clavel de la bandeja. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Mediación editorial en antologías de poesía de la colección Leer y Crear

Carina Curutchet

El proyecto de investigación que estoy llevando a cabo tiene como propósito el estudio de un corpus de antologías de poesía de la colección escolar *Leer y Crear (LyC)* de la editorial argentina Colihue, con el objetivo de analizar de qué modo las formas discursivas y materiales que configuran esta colección autorizan distintas apropiaciones y crean nuevos públicos (el escolar) y nuevos usos (el didáctico).

El mercado de las colecciones escolares de literatura editadas en la Argentina presenta en la actualidad una gran cantidad y variedad de sellos (Tosi, 2017). La elección del objeto de investigación se debe a que Colihue tiene una extensa trayectoria en el campo editorial argentino, al mismo tiempo que la colección *LyC* es considerada una de las pioneras en diseñar propuestas para la enseñanza de la literatura en el aula de la escuela secundaria. Dentro de esta colección, a su vez, la selección de un corpus de antologías obedece a que éstas ocupan un lugar privilegiado para pensar la influencia de estos materiales en la conformación del canon escolar, ya que “exhiben el funcionamiento de un principio de selección y, entonces, ponen en escena las operaciones por las que se confiere valor a los autores o textos elegidos y el modo en que se los presenta a los lectores” (Piacenza, 2015, p. 119).

Para llevar adelante esta investigación, seleccioné tres títulos de antologías de poesía del siglo XX: *Grupo poético del '50. Antología de poesía española* (Echevarría, 1991), *Federico* (Romano y Terán, 1998) y *Poemas para mirar* (Iritano, 1998). El motivo de este recorte fue la diversidad de criterios para la selección de textos: por grupo, a partir de la época y la nacionalidad; por autor; y por los procedimientos empleados, respectivamente. Además, corresponden a distintos momentos de la colección, lo cual es interesante para analizar

diferentes paradigmas en relación con la enseñanza de la literatura y también con las propuestas de escritura que caracterizan a esta propuesta editorial.

Roger Chartier (1994) analiza la existencia de normas y convenciones de lectura que definen usos legítimos del libro, modos de leer e instrumentos y procedimientos de interpretación para cada comunidad de lectores. Siguiendo a Paola Piacenza (2001, 2015), las colecciones de literatura que funcionan en el ámbito escolar presentan los textos literarios “en el marco de un riguroso sistema interpretativo que reproduce la instancia de la comunicación pedagógica en el aula” (2001, p. 99). Esta mediación editorial se lleva a cabo a través de una serie de paratextos que las caracterizan (estudios preliminares, glosarios, notas a pie de página, actividades, ilustraciones) y las distinguen de otras colecciones. Es por eso que, a lo largo del proceso investigativo, analizaré las concepciones de la lectura literaria, de la escritura de invención, de la poesía y del lector que se pueden inferir a partir de los distintos paratextos que presenta la colección, como prólogos, póslogos y propuestas de trabajo.

El tema elegido habilita distintas líneas de análisis. En primer lugar, abordaré los problemas teóricos que plantean ciertos conceptos involucrados, como el de colecciones y antologías escolares. Algunas de las investigaciones que han trabajado previamente estas cuestiones son, por ejemplo: Bombini (2004); de Diego (2007); Gerbaudo (2011); Hermida (2013); Negrín, M. (2009); Pionetti (2010); Tosi (2012).

También resulta pertinente analizar los criterios para la selección de textos y su relación con la construcción del canon escolar. Cuestiones asociadas al canon, a los procesos de canonización escolares y a la selección de textos para leer en la escuela han sido trabajadas por especialistas en diversas investigaciones (Bombini, 2015 y 2017; López, 1997; Piacenza, 2001 y 2012). Un concepto que nos interesa particularmente y que se constituye en relación con los anteriores es el de canon escolar. Piacenza (2012) lo define como el corpus de obras y los sistemas de interpretación en los que éste se incluye y

significa en el marco de una práctica de enseñanza y lo describe como un campo dinámico, en conflicto y “excesivamente complejo”, dado que está compuesto por ciertos elementos y relaciones que no pueden describirse o son incalculables (p. 117). En un trabajo anterior (2001), la autora analiza cómo, a partir de 1966, las colecciones escolares (en particular estudia *GOLU*, de Kapelusz, por considerarla paradigmática) han favorecido que lecturas pertenecientes al canon crítico pasen a formar parte del canon accesible y luego, con el correr de las décadas, del canon oficial, constituyéndose como clásicos. Por lo tanto, la relación entre estos cánones no es estable, sino que se modifican mutuamente en su interacción.

Para finalizar, en el presente proyecto de investigación me propongo analizar desde diferentes aspectos el trabajo de adaptación realizado en las colecciones escolares, el cual se rige por la representación que de las competencias, las expectativas y los modos de leer de sus lectores/compradores tienen los especialistas del mercado editorial (Chartier, 1994). Las antologías de la colección *Leer y Crear* son funcionales a la actividad áulica debido a sus paratextos expositivos y de propuestas de trabajo, que postulan modos de leer y sistemas interpretantes. Como una particularidad para seguir analizando, se destaca que esta colección, además de seleccionar textos que se consideran adecuados para ser leídos por un estudiante de la escuela secundaria, propone una conexión entre la lectura y la escritura que convierte al lector en productor.

Referencias

- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2015). Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon. *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza* (pp. 113-119). Buenos Aires: El hacedor.
- (2017, junio). Mediación editorial. Una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*. 2 (4), 19-34. Disponible en:

- <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/download/2198/2309>
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- de Diego, J. L. (2007). Políticas Editoriales y Políticas de Lectura. *Anales de la Educación Común*, 6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Echevarría, A. M. (1991). *Grupo poético del '50. Antología de poesía española*. Buenos Aires: Colihue.
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo (et. al.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens, 17-27.
- Hermida, C. (2013). A cien años de la fundación de la cátedra de literatura argentina. Andamios en torno a una obra en construcción [En línea] *El Toldo de Astier*, 4 (7), 91-104.
- Iritano, G. (1998). *Poemas para mirar*. Buenos Aires: Colihue.
- López, C. (1997). El canon literario escolar o los avatares de toda selección. *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 377-382). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 6, No 6, 187-208.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanzas de la literatura y procesos de canonización en la Escuela Media argentina (1966-1976). *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, nro. 1, 86-96.
- (2012). Lecturas obligatorias. En G. Bombini (comp). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.
- (2015, diciembre). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N°. 1, pp. 109-131. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>
- Pionetti, M. (2010, septiembre) Antologías escolares: un lugar para la literatura argentina. Ponencia presentada en *II Jornadas de Literatura Argentina: Encuentro de Culturas en la Literatura Argentina*. Publicado en Actas. Recuperado de: <file:///C:/Users/Marinela/Downloads/2022-7133-1-PB.pdf>
- Romano, A. y Terán, J. (1998). *Federico*. Buenos Aires: Colihue.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960- 2005). En Cucuzza, H. y Spregelburd, R. (dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, 507-545. Buenos Aire: Editoras del Calderón.
- (2017). La configuración del efecto de literalidad en las colecciones escolares de literatura. El caso argentino. *Entremeios* [Revista de Estudios do Discurso, on-line], vol. 14, pp. 293-310, enero - junio, 2017. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol14pagina293a310>.

Modos de leer bárbaros. Una aproximación a la lectura literaria en la secundaria

Mariela Gómez

Una investigación comienza con una pregunta, una inquietud. En mi caso, esta se relaciona con las escuelas secundarias (ES) donde transité mis primeras experiencias como docente. Me refiero a esas que quedan al final del listado⁶ porque quienes ostentan mayor puntaje las evitan. No quisiera entrar en los detalles de por qué son evitadas, baste decir que en el imaginario docente colectivo son las difíciles. Aquellas donde suponemos que el estudiantado tiene menor rendimiento académico y que, en consecuencia, debemos contentarnos con satisfacer necesidades básicas alimenticias mientras lidiamos con aquellos que son violentos/as frente a quienes nada puede hacerse (Lespada, 2007).

En ese escenario, como la gran mayoría de los profesionales noveles, estaba dispuesta a hacer lo necesario para «cambiar el mundo de estos chicos» sin notar aún que ellos cambiarían (o expandirían) el mío. De forma similar a lo relatado por Serge Boimare (Boimare, 2001), me encontré con una férrea resistencia a mis nobles y progresistas intenciones. Por ejemplo, en mi primera experiencia, de dos semanas de duración, no pude «dar clases» en ninguna forma que entendiera como remotamente próxima a dicha actividad.

No entendí lo que sucedía allí, tan distinto era de lo que había vivido en mi adolescencia. Tampoco encontré dentro de la escuela alguien que pudiera ayudarme a comprender. Lo más próximo fue la palabra de algún preceptor que me acompañó en mi desazón, pero sin respuestas (o, por lo menos, sin las que yo esperaba), y la de una secretaria pidiéndome cosas que, para mí, eran objetos de existencia

⁶ En la provincia de Buenos Aires los docentes elegimos cursos y escuelas de un listado propuesto en el marco de una asamblea.

novedosa como un cuaderno de actuación. Por el contrario, sí escuché palabras que me hablaron de violencia, de escuelas difíciles y de destinos prefijados: "Si «tomás» esta escuela, hay que soportar". Claro que nadie me dijo cómo soportarlo. Mucho menos cómo enseñar (ni siquiera si eso, enseñar, era lo que se esperaba de mí).

Luego, en otras ES, encontré palabras de acompañamiento. Mi perfil como docente era, según lo veo ahora, extremadamente académico. Me preocupaba enseñar gramática, enseñar literatura, «hacerles» leer. Sin percibirlo me configuraba como una invasora que venía a catequizar el dogma de una educación moderna hegemónica que poco tenía que ver, como me señaló un estudiante por aquel tiempo, con dormir escuchando balas todas las noches. De a poco, fui descubriendo cómo «mis saberes» limitaban sus aprendizajes. Me empecé a involucrar con sus formas de ver el mundo y me liberé de los saberes que me amarraban (Skliar, 2019).

Mientras sentía que lograba liberarme de muchos de mis prejuicios sobre qué es el conocimiento, me frustraba la falta de herramientas para comprender los procesos que aquí he esbozado mínimamente. Así, llegué a la investigación con una conjetura sobre la realidad escolar: los saberes y formas de ver y transitar el mundo de las comunidades de jóvenes en la ES llegados a partir de la sanción de la obligatoriedad en 2006 tensionan con los de la cultura escolar hegemónica.

Ahora restaba construir el objeto de la investigación. Tenía claro que me interesaban las configuraciones culturales de comunidades nuevas en la ES. Pero me preguntaba cómo acceder a ellas, a través de qué instrumentos. Los primeros borradores, que todavía se apilan en múltiples documentos digitales, hablaban de legalidades en conflicto, de violencia, de desfavorabilidad o de vulnerabilidad, del lenguaje, de los lenguajes, de imaginarios, de ideologías, entre otras cosas. Fue a instancias de una recomendación que llegué a Michéle Petit (1999, 2009) y a sus planteos sobre la relación entre la lectura y la transmisión cultural. Más alineada con mi formación de grado en Letras, podría observar en los múltiples universos

que propicia la lectura literaria la construcción de sentido(s) y, en consecuencia, de diversas urdimbres culturales.

A través de esa decisión, llegué a elegir dirección en alguien del campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Ella fue quien me acercó a las categorías que están en el foco de la investigación. En concreto, la investigación aborda los modos de leer (ML) (Bombini y López, 1994; Ludmer, 2015) literatura de jóvenes en la asignatura Literatura de una ES. Esta categoría me permite pensar en las prácticas de lectura desde dos interrogantes. La primera, ¿qué se lee?, referida tanto a los objetos materiales como a los sentidos construidos. La segunda, ¿desde dónde?, nos propone reflexionar sobre el espacio real o simbólico desde el cual se posiciona el lector.

Respecto de lo metodológico, la definición del objeto, la lectura como un proceso de apropiación sociocultural, implica una densidad que abordamos desde un enfoque cualitativo e interpretativo (Denzin, Lincoln, y Pavón, 2012). La estrategia de investigación responde al tipo de estudio etnográfico ya que permite describir los ML como procesos que se reconstruyen narrativamente junto a los participantes (Hermida, Pionetti, y Segretin, 2017; Rockwell, 2011). En concreto, he observado y registrado dos secuencias de clases de la materia Literatura de 4to y 5to año de una ES en las que se propusieron las lecturas de *Antígona* de Sófocles y *Graffiti* de Cortázar, respectivamente. Asimismo, he realizado una serie de entrevistas a estudiantes y docentes participantes. Por otra parte, analizo diversas fuentes documentales como diseños curriculares, planificaciones, los soportes de lectura y materiales educativos propuestos en las clases y las producciones de los estudiantes.

Respecto de la institución, he elegido una ES en la que trabajé durante una década, lo que me permite aportar un conocimiento experiencial en el marco de una investigación naturalista. La misma está inserta en un barrio con altos índices de vulnerabilidad educativa (VE) (Sabuda, 2011) y se ha incorporado recientemente a la ES (Piccini y Gonzalo, 2017). Esto nos permite conjeturar una particular brecha entre los

protocolos de lectura (PL) (Rockwell, 2001) o ML institucionalizados (Cuesta, 2000) y esta comunidad de jóvenes.

Estas tensiones pueden derivar en la interpretación de «no están leyendo» o, en el mejor de los casos, que realizan «malas lecturas». En nuestra investigación, sostenemos que estas interpretaciones se vinculan con determinados posicionamientos epistemológicos y pedagógicos en torno a la literatura y su enseñanza. Posicionamientos que funcionan como «fronteras» entre constelaciones de sentidos y juicios de valor. Para reflexionar sobre estos intercambios y sus valoraciones, proponemos la noción de «Lecturas bárbaras» dada la particular polisemia del adjetivo asociado etimológicamente al **extranjero** que habla una lengua extraña, pero que, en su desplazamiento semántico, se vincula con la **invasión salvaje**, la violencia y también con la **ignorancia**, pero también con la muestra de **valentía** y con lo **extraordinario**.⁷

Respecto del avance de la tesis, postulamos una estructura de cuatro secciones centrales. Las dos primeras abordan la construcción categorial y metodológica. En la tercera, analizamos los PL manifiestos en las prácticas y soportes de la enseñanza en el marco de las clases registradas para pasar en la cuarta a interpretar los ML literatura del estudiantado. Luego, sumamos a esta estructura de tesis tradicional, textos poéticos en diálogo que escribí y escribo en paralelo para tratar de afinar la comunicación de ciertas categorías en las que el registro académico no alcanzaba. Finalmente, está en proceso un proyecto que pretende poner a circular la producción de esta investigación entre docentes de la ES. El propósito es que esta comunidad pueda tensionar nuestras conclusiones y aportar sus saberes ilegales (Cuesta, 2019) en el marco de un espacio de diálogo que permita construir nuevos

⁷ La gama de significados para el adjetivo bárbaro es la que recoge el diccionario de la RAE (2019). Para más información sobre la evolución del término desde la antigüedad, sugerimos artículo "El término 'barbaros': Un análisis discursivo de los testimonios tempranos" (Basile, 2013).

conocimientos “junto a” sus protagonistas más que al margen de ellos.⁸

Referencias

- Basile, G. J. (2013). El término «bárbaros»: Un análisis discursivo de los testimonios tempranos. *Argos. Revista de la Asociación Argentina de Estudios Clásicos*, 36(2), 113-134.
- Boimare, S. (2001). *El niño y el miedo de aprender* (S. Garzonio, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G., y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*. Buenos Aires: UBA.
- Cuesta, C. (2000). El problema de la lectura: Los diversos modos de leer literatura. *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*, 203-210.
- (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM, Miño y Dávila.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., y Pavón, C. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Antología* (2a. ed; N. A. Herrera Farfán y L. López Guzmán, Eds.). Montevideo s.l. s.l: Lanzas y Letras.
- Hermida, C., Pionetti, M., y Segretin, C. M. (2017). *Formación docente y narración: Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. (1ª). CABA: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Lespada, J. C. (Ed.). (2007). *Enseñar y aprender en comunidades socialmente desfavorecidas. Propuestas transformadoras para la acción docente*. (1ra ed.). Mar del Plata: Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde. (educación - 01).
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (R. Segovia y D. L. Sánchez, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (D. L. Sánchez, Trad.). México: Océano.
- Piccini, G., y Gonzalo, M. (2017). *Proyecto Integrado de Intervención*.
- RAE. (2019). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª [versión 23.5 en línea]). Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

⁸ En el marco de propuestas de Investigación Acción participativa (Fals Borda, 2014) y de acciones de extensión de corte crítico (Tommasino y Pérez Sánchez, 2022).

- Sabuda, F. G. (2011). *Disparidades educativas como factor condicionante de la calidad de vida en el partido de General Pueyrredón* (Doctorado en Geografía). Universidad del Sur, Bahía Blanca.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Tommasino, H., y Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: Sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y prácticas. Revista De Filosofía y Educación*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>

La construcción del lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores en Letras en formación, durante su paso por la Didáctica Específica

Claudia Marcela Segretin

Bitácora de navegación de un viaje en pos de un objeto esquivo

En el contexto de mi tarea docente como parte del equipo de Didáctica Específica y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la UNMdP he recortado, como campo de interés para mi tesis de Maestría en Práctica Docente de la UNR, el lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria.

El punto de partida es la constatación de que tanto la cursada teórico práctica de la Didáctica Específica, como las prácticas posteriores confrontan fuertemente los modos de leer que los docentes en formación refieren de sus propias biografías escolares, pasiones lectoras y los que se instituyen durante la carrera de Letras con los modos de leer que (según las prescripciones curriculares y las proposiciones de la didáctica del campo) es necesario propiciar y enseñar en el nivel para el cual se están formando (escuela secundaria, especialmente, pero también espacios de educación no formal y talleres). También se ven confrontados los modos de leer que nuestros cursantes suelen proponer a los jóvenes en las aulas de Literatura y de PDL en el temprano ejercicio de la docencia (con porcentaje de materias y sin haber cursado la didáctica específica).

Si bien las docentes de la cátedra, también tutoras de prácticas, observamos en nuestros docentes en formación una efectiva, aunque variable, construcción de comprensiones necesarias⁹ y de conocimiento didáctico del contenido a

⁹ La noción de comprensiones es tomada del Proyecto Mejora (2010), documento de política educativa federal que puso el foco en los procesos de aprendizaje que los docentes en formación deberían transitar. Algunas preguntas organizadoras de dicho documento son ¿Qué debe saber y comprender un futuro profesor de Lengua y Literatura para enfrentarse a los

enseñar vinculado con la lectura literaria durante la cursada y en la realización de las prácticas docentes, desconocemos casi todo de esa construcción, pues no ha sido objeto de una investigación sistemática. Tampoco la hemos concebido como un lenguaje de la enseñanza, hasta esta investigación. Entonces, en este marco, nos preguntamos, entre otras cuestiones: ¿Cuándo comienza a desplegarse un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria? ¿De qué está hecho? ¿Qué lugar ocupan las palabras, los recortes de corpus, las consignas, el silencio en este lenguaje? ¿Dónde pesquisarlo? ¿En las aulas de literatura durante las prácticas? ¿En los proyectos y guiones conjeturales en los cuales se imagina la configuración de esas aulas? ¿Cómo se articulan, en dicho lenguaje, la formación disciplinar, la autobiografía escolar y lectora, las representaciones? La problemática de investigación será la de delimitar, relevar y describir esa construcción de un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores de Letras en formación, durante su paso por la Didáctica Específica y el campo de la práctica. Y si bien buscamos saber, comprender, antes que intervenir, es esperable que los resultados de esta investigación enriquezcan el dictado de esta didáctica específica y el acompañamiento desde el dispositivo narrativo que llevamos adelante durante las prácticas (Hermida et al., 2017) y también, por qué no, podamos realizar algún aporte a la didáctica del campo.

En lo metodológico, se trata de una investigación interpretativa, actual, de campo y también documental. Se indagan discursos, documentos y podría incluir alguna entrevista en profundidad. El título provisional de dicha investigación es *La construcción del lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria en los profesores en Letras en formación, en el camino de constituirse como mediadores de lectura, durante su paso por la Didáctica Específica*. La categoría lenguaje de la enseñanza me ha interpelado desde la lectura

desafíos que se presentan en la escuela secundaria actual? y ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?

del Marco General para la Educación Secundaria Básica del diseño curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires (2006), especialmente porque allí, en el apartado "Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela", se dice:

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide transmitir, enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos y todas las alumnas que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza. En este sentido el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento. Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende, se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros". Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan". (16)

No obstante, he realizado una delimitación específica de lo que en esta investigación entenderemos por lenguaje de la enseñanza (categoría central que forma parte del título), creando nuestro artefacto teórico¹⁰ (Gerbaudo, 2011). Así, entenderemos aquí por lenguaje de la enseñanza un constructo semiótico discursivo mixto (verbal /no verbal) compuesto por decisiones, verbalizaciones, reflexiones, recortes, estrategias, administración de tiempos y recursos didácticos.

De ese constructo, en esta investigación de grado maestría pondré deliberadamente el foco sólo en tres variables constitutivas de lo que he llamado lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria y en sus interrelaciones: 1) la selección de textos; 2) las estrategias de mediación en general y 3) la

¹⁰ Gerbaudo refiere en este trabajo que su colega Ana Camblong le enseñó a diseñar sus artefactos o categorías que responden a los problemas que se estudian y que demandan nuevos constructos (p 18).

consigna (de lectura) como instrumento didáctico, en particular.

Esta selección es una consecuencia de un primer ensayo con los cuestionarios (al que referiré más adelante) y también del diálogo con el equipo de la maestría, Dra Sanjurjo, Mg. Caporossi y Mg. Placci, en una reciente 2da. jornada virtual de socialización de tesis (julio 2022) donde, a partir de los variados obstáculos y dudas que compartí, me señalaron la necesidad de recortar los alcances de la investigación y focalizar. En el mismo sentido, la Dra. Gerbaudo me invitó a pensar en el necesario recorte del perímetro de cualquier investigación, durante el encuentro de Cátedra Unesco, y ambas sugerencias fueron compartidas por mi directora, la Dra. Hermida.

Así, en la investigación de este lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria dejé de lado las variables 4) La relación de la práctica de la lectura con las restantes prácticas (escritura y oralidad) y 5) La integración de recursos Tic, que formaban parte del planteo inicial, por considerar que no contribuían a esa delimitación del perímetro deseable.

En una primera etapa de la investigación, relevaré los puntos de partida, las representaciones, las concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la lectura literaria con las que los docentes en formación llegan a la Didáctica Específica del profesorado. Busco comprender el grado de conocimiento y valoración que los estudiantes manifiestan, con anterioridad a la teoría y a la residencia, acerca de la lectura literaria y su enseñanza en la escuela secundaria, los problemas y los debates, las relaciones y tensiones entre literatura, escuela, prescripciones y jóvenes, desde una doble hermenéutica: capturar los sentidos de los entrevistados y darles un sentido a esos sentidos. Esta primera parte de la indagación involucrará a la totalidad del grupo de cursantes.

En una segunda etapa (documental), y sirviéndome del análisis de los escritos para tematizar la práctica que se producen al interior de la cursada y durante toda la residencia (narrativas de observación, proyecto de prácticas, guiones

conjeturales y autorregistros, incidentes críticos, autoevaluación final), buscaré identificar y describir las transformaciones que se producen en aquellas representaciones y concepciones iniciales que posibilitan la configuración de un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria. En este segundo momento, trabajaré en profundidad a partir de un recorte de casos. Algunos interrogantes de esta etapa son: ¿Cómo aparecen esas transformaciones? ¿Qué factores inciden en su producción? ¿En qué momento se manifiestan? ¿Qué indicadores discursivos evidencian la construcción de un lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria?

El marco teórico de este proyecto de investigación está aún en construcción, aunque preveo que la didáctica de la lectura, la semiótica, la psicología social y la lingüística formarán parte. Así como también autores que trabajen la cuestión de la formación del profesorado.

Ningún mar en calma hizo experto a un navegante: marineros, capitanes y prácticos

Más allá de los valiosos aportes que proveyeron los numerosos seminarios de la maestría en curso para mi propia práctica docente y para revisar el recorrido formativo y profesional que me trajo hasta ella, muchos docentes dictantes de esos cursos compartieron durante el desarrollo sus propios procesos de investigación o los de los equipos que dirigen y los avatares de su trabajo de campo. Esos relatos provenientes de disciplinas tan disímiles me posibilitaron concebir una investigación cualitativa y de campo como empresa posible y deseable y como alternativa a las investigaciones bibliográficas que predominan en mi ámbito de formación y desempeño, muy alejadas de mis intereses y motivaciones.

Por su parte, la *Jornada interna Cátedra UNESCO. Protocolos de investigación y escritura de tesis de grado y posgrado* que se realizó en el mes de octubre en la sede del Conicet de la ciudad de Mar del Plata fue otra instancia vigorizante en mi recorrido. Por un lado, porque contó con la

generosa escucha de la Dra. Analía Gerbaudo, referente del campo, quien nos obsequió devoluciones agudas y muy personalizadas. Pero también porque las investigadoras nos reunimos a planificar nuestras intervenciones para dicha jornada en una instancia previa de socialización y deliberación colegiada en la que nos nutrimos de los variados grados de experiencia en investigación de las participantes.

Cabos sueltos: problemas de investigación.

Si bien para esta investigación realicé mi propia delimitación de lo que en ella entenderíamos por “lenguaje de la enseñanza” (categoría central que forma parte del título), debo rastrear esta categoría en otros contextos y autores (diseños curriculares, autores como Courtney Cazden, por ejemplo) dar cuenta de cómo es tomada allí, aún para establecer distancias o diferencias con esos usos. Mas no me resulta clara la extensión y exhaustividad de esta búsqueda, especialmente porque he creado mi propio artefacto teórico para esta investigación.

En relación estrecha con lo anterior, no son menores las dudas sobre el estado de la cuestión o del arte. Investigo un proceso (la construcción) de un lenguaje (de la enseñanza de la lectura literaria) en unos sujetos (los profesores en Letras en formación) en una circunstancia (su paso por la Didáctica Específica). Me pregunto ¿cuál es exactamente la cuestión sobre la cual tengo que describir/construir un estado? ¿El lenguaje de la enseñanza? ¿El estado actual de la didáctica de la lectura literaria? ¿La formación docente para la mediación lectora? ¿Todo eso? Se trata de un aspecto central sobre el que espero avanzar en diálogo con las referentes de la maestría durante los talleres de tesis y con mi directora de investigación.

Por otra parte, la primera etapa de la investigación ya mencionada tuvo una suerte de ensayo general hace algunos años. Abarcó los primeros cuestionarios en el inicio de la cursada a la totalidad de los estudiantes (previo consentimiento informado), la tabulación, la triangulación y

las primeras interpretaciones. En ese proceso entendí que el volumen de información generado era muy ambicioso y, si bien interesante, resultaba poco efectivo para concretar una investigación porque abría numerosas líneas de trabajo. Adicionalmente, de las respuestas dadas por los estudiantes, deduje problemas enunciativos y de contenido en las entradas del cuestionario. Y como se sabe, la producción de los datos es muchas veces más determinante que su análisis. Para la segunda etapa, en la que dispondré de un importante volumen de documentos para analizar (pese al recorte de casos, sobre cuya extensión aún tengo dudas), tendré que configurar una metodología de análisis documental, más allá de las herramientas de análisis del discurso.

Carta náutica, derrota y cartografía

Una carta náutica traza la ruta que se intenta seguir, pero la derrota es el trayecto que en realidad se sigue, debido a corrientes, vientos, errores instrumentales. Estas líneas apenas dejan entrever la negociación entre carta y derrota como escenario en el que cada diferencia en el cálculo de vientos y corrientes y cada error instrumental permiten afinar una ruta de navegación posible.

Recientemente, llegó a mí una noción muy iluminadora, mencionada por Jorge Dubatti, profesor, crítico e historiador teatral argentino quien, para formular una nueva epistemología de la mirada sobre el teatro, se apropia de la expresión radicante tomada de la botánica como metáfora para pensar los estudios culturales por el francés Nicolas Bourriaud (2009). Para la ciencia botánica, las plantas radicantes son aquellas que no poseen una única raíz, sino múltiples raíces, que crecen hacia todas las direcciones. A diferencia de los vegetales radicales, cuyo crecimiento depende de una raíz única arraigada a la tierra, los radicantes se adaptan y transforman según el suelo que los recibe. En su trabajo, Bourriaud opone los gestos radicales (deductivos, grandes teorías que se aplican a lo particular) a los gestos radicantes (inductivos, que radican en las rugosidades, en las

singularidades de los territorios que podemos conocer). Dubatti se sirve de aquella metáfora para proponer el *pensamiento cartografiado*¹¹, un tipo de pensamiento ligado a una determinada cartografía. Y es aquí donde me siento cómoda y confiada, epistemológicamente hablando, para creer en esta investigación. Entiendo que, acaso más morosamente de lo que hubiera deseado la institución académica del posgrado y yo misma, dejando jugar mis raíces por las rugosidades de los territorios que habito y me interpelan, llevo adelante en el contexto de esta maestría y de esta investigación en ciernes un proceso de pensamiento cuyos nudos se hallan en mi propio recorrido vital, político, formativo, profesional; en la formación de nuevos docentes; en la didáctica de mi campo y en la escuela.

Referencias

- AA. VV. (s/f). Lengua y Literatura. En *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario*. Buenos Aires: MEN- Secretaría de Políticas Universitarias, 122-146. Disponible en <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/lengua.pdf>
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- D.G.C.y E. Prácticas del lenguaje 1º, 2º y 3er. año. Literatura 4º, 5º y 6º. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. [en línea] [Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>]
- Dubatti, J. (s. f.). *Conocimiento inductivo: Cartografía radicante, pensamiento cartografiado* (14 sesión, 13 de febrero 2015). https://youtu.be/KHFD_uNEj_g
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Hermida, C., Pionetti, M., y Segretin, C. M. (2017). *Formación docente y narración: Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

¹¹ El resaltado es mío.

En estado de viaje: cartografía incompleta de una tesis

Marianela Valdivia

Pensar la tesis doctoral como un viaje es la posibilidad de organizar ideas y tomar decisiones que sirvan para trazar rutas de un itinerario necesario. En principio, la idea de estado de viaje me resulta útil para describirme investigadora: ser investigadora como un *ser viajera*, un modo de estar en movimiento permanente por lugares más o menos conocidos, de armar cartografías nuevas sobre mapas ya trazados, de redescubrir territorios.

La idea del viaje es largamente utilizada para referirnos a diversos tipos de comienzos que nos conmueven más o menos. Podemos asociarla a cuestiones como placer, desafío, oportunidad, descanso, descubrimiento, así como a necesidad, desgarró, desarraigo, exilio, mudanza, cansancio. No es mi intención plantear grupos dicotómicos en torno a la idea viaje; sí, en cambio, me propongo quitarle el velo romántico a la cuestión: entiendo que la cartografía de la tesis doctoral está atravesada por todo esto y más.

Así mismo, el viaje necesariamente, tiene un punto de partida. El mío, tiene algunas zonas muy firmes y otras más pantanosas. Desde la formación en el pregrado y luego en grado, me dedico a pensar en torno a la lectura de literatura con niños, especialmente en la escuela: qué se lee, cómo se lee, para qué... Como bibliotecaria escolar, me he dedicado a diseñar escenas de lectura diversas y, como docente en las carreras de Bibliotecología, comparto inquietudes, registros, reflexiones en torno a la lectura literaria como práctica social, cultural, estética y subjetivante dentro de la escuela. Ahora bien, el tema que me convoca es a la vez territorio de pertenencia y frontera, algo así como un estar en tránsito. Me formé y trabajo como bibliotecaria, trabajo en la formación de bibliotecarios, pero son otras las disciplinas que tensionan sobre la construcción de los saberes en torno a la lectura

literaria. Esta frontera impone una condición de extranjería permanente: entre mis colegas, soy la que emigra y, entre las de Letras, soy la extranjera. En la búsqueda académica necesaria y permanente, desembarqué en un doctorado en Artes y Humanidades con mención en Educación, que –a priori– también es de otro campo. La Ciencia de la Información, las Letras y la Pedagogía se cruzan en una zona de borde disciplinar, al decir de Gerbaudo (2006), que me genera una condición de extranjería permanente, una marca académica que por momentos me asedia, pero que también me permite desmarcarme y diseñar cruces de rutas desde donde mirar con curiosidad y asombro allí donde otros quizás pasan de largo.

Dice Andruetto –citando a De Certeau– que

El que migra, y toda escritura es migración, va hacia un habla que jamás le será dada. De esa pérdida se forma el escribir. Falta y no otra cosa es lo que tenemos al comienzo de cada proyecto. Se escribe porque no se sabe, no se comprende. Se escribe para confirmar una y otra vez que no se sabe, que no se comprende. (...)

¿Por qué escribir entonces en busca de lo que se nos está negado? Para un buscador de oro, el placer está en buscar. (2003, s/n)

En este devenir viajera y migrante, esta falta necesaria que menciona Andruetto, es brújula, motor y oportunidad para, como dice Despret (2022), salir de los territorios y volver mejor a ellos, para desterritorializar y reterritorializarlos en otros agenciamientos.

Buscando las claves, entonces, para darle forma al deseo, encontré el tema para la tesis: pensar la lectura literaria como el territorio de la delicadeza donde la dimensión sensible y la alfabetización sean parte del mismo cuerpo.

Primera parada: autopóiesis

Estoy contando mis capas, mis anillos concéntricos, como si
fuera un árbol.

Quisiera saber si existo de verdad, si mis aros visibles hablan de
una edad

o un estado de conciencia o algo, no importa qué.

En la escena de la infancia, está el mundo.

María Negroni

Como ya mencioné, mi búsqueda está vinculada a la lectura literaria en la escuela, especialmente en el nivel inicial y en la primaria. La escuela asume la función alfabetizadora y, por lo tanto, enseña a leer y escribir. Esta afirmación es sumamente compleja y tiene todo un espesor político, epistémico, ideológico y simbólico de donde se desprende la necesidad de volver una y otra vez a preguntarnos por los sentidos que adquiere la alfabetización para cada uno de los que habitamos la escuela. Por otro lado, con la investigación narrativa asumimos que no perseguimos establecer universalidades, sino que la creación del conocimiento está íntima e inexorablemente ligada a la construcción de la subjetividad y que, por lo tanto, lo íntimo, lo privado traccionan en el devenir público y común. Este modo de hacer ciencia me permite co-investigar con maestros y maestras con quienes comparto la tarea escolar desde hace años en torno a los sentidos que adquiere para cada uno de nosotros la lectura de literatura en la escuela. Para ello, en primer lugar, estoy en un ejercicio de autopoiesis¹² que busca reconocerse como lectora, bibliotecaria, investigadora en la escuela donde también trabajo y estudié: las percepciones sensibles y corporales, los mediadores, las escenas, los relatos que me construyen y que traccionan la investigación. Cada línea de mi biografía lectora

¹² El término autopoiesis fue desarrollado en la década del 70 por Maturana y Varela en el ámbito de la biología celular para explicar un fenómeno circular presente en todos los seres vivos. Luego, dice Varela, "aparece más claramente configurado en varios dominios del quehacer cultural humano y que indicaba yo con el nombre de un giro ontológico. Es decir, una progresiva mutación del pensamiento que termina con la larga dominancia del espacio social del cartesianismo y que se abre a la conciencia aguda de que el hombre y la vida son las condiciones de posibilidad de la significación y de los mundos en que vivimos. Que conocer, hacer y vivir no son cosas separables y que la realidad y nuestra identidad transitoria son partners de una danza constructiva. Esa tendencia que designo como un giro ontológico no es una moda de filósofos, que se refleja en la vida de todos, Entramos en una nueva época de fluidez y flexibilidad que trae detrás la necesidad de una reflexión acerca de la manera de cómo los hombres hacen los mundos donde viven, y no los encuentran ya hechos como una referencia permanente". (2018, p. 55)

y sensible, escolar y académica, cada uno de mis anillos concéntricos tiene atrás unos gestos, unos aromas, una historia, un cuerpo: mi interés por la lectura y la infancia tiene ecos que me empujan y me definen. Marcas que encienden deseos y también desfallecimientos, dice Foucault. La investigación narrativa los potencia y da lugar a que dialoguen con otros cuerpos que median la lectura en la escuela a partir de sus propias capas íntimas.

Algunos desembarcos

Cuando este deseo es capaz de resistir los primeros envites del sentido común, buscamos entonces razones que nos lo expliquen.

Y encontramos algunas, pero todas ellas resultan endeblen. En realidad, no hay palabra para nombrar aquello que te empuja. (...)

Un viaje no necesita motivos. Pronto demuestra que tiene sentido por sí mismo. Tú piensas que vas a hacer un viaje, pero muy pronto es el viaje quien te hace a ti. O quien te deshace.

Nicolas Bouvier

La investigación que llevo adelante es cualitativa, interpretativa y se inscribe en el enfoque biográfico-narrativo. Siguiendo a Bolívar y Domingo, este tipo de investigaciones que reivindican la dimensión personal de la vida pueden ser uno de los posibles modos de incidir políticamente:

La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (2006, párr. 5).

Pienso el doctorado que transito como puerto, como tierra nueva y también como viaje que me hace y me deshace todo el tiempo. Por un lado, el poder transformador de una apuesta que convida a hacer ciencia, a co-construir sentidos a partir de las tramas biográficas me resulta revelador y conmovedor. Las decisiones metodológicas enmarcadas en la investigación narrativa y biográfica son un desafío permanente, son llegada y partida: "la metodología de corte 'hermenéutico', permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción" (Bolívar y Domingo, párr. 7).

Por otro lado, este enfoque metodológico se configura, según Rivas Flores, como opción epistemológica ya que se considera que el conocimiento se construye en interacción con los sujetos participantes –los co investigadores– y sus escenarios.

En este sentido, el diseño metodológico pensado propone que todos los participantes –investigadora y co-investigadores– se involucren en la construcción y reconstrucción de saberes a partir de sus propias narrativas y biografías sensibles, puesto que adherimos a la idea de que

el concierto de voces –o polifonía– resulta del empoderamiento de aquellos que, sin hacer ciencia, pueden no obstante colaborar en la construcción de un conocimiento que los implica. De esta manera, se materializa una praxis política y se da luz a nuevas conciencias híbridas o mestizas, mezcladas y confundidas, pero nítidas en su voluntad transformadora. (Yedaide, Álvarez, Porta, 2015, p. 30).

Como parte de la estrategia metodológica, se diseñaron y llevaron adelante una serie de talleres con los docentes con el fin de invitarles luego a participar en calidad de co-investigadores.

Cartografía incompleta

Caminando por
las líneas
los hilos
las hebras
los alambres
las aristas
los fillos
el hilo del horizonte
el trazo del tiralíneas / del pincel /
del lápiz – duro - blando
la cuerda del equilibrista / del ahorcado /
la soga de amarre
¿y el piolín?
el filo de la navaja
e h i l o d e A r i a d n a
Mercedes Mainero

La cartografía que voy trazando a medida que camino por hilos, hebras, aristas está incompleta porque cada paso parece extenderla. A las voces teóricas conocidas se le suman otras que iluminan otras zonas y que van complejizando el mapa.

Actualmente, mientras se trazan caminos diversos, provisorios, inquietantes, el desafío es reconocer límites para que el andamiaje teórico no se vuelva laberíntico.

Referencias

- Andruetto, M. T. (17 de septiembre de 2003). Pasajero en tránsito. *En Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 111.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). Investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: áreas de desarrollo y situación actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Investigación social cualitativa*, 7(4). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.
- Foucault, M. (1977 [2007]). La voluntad de saber. En Historia de la sexualidad. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gerbaudo, A. (2006): Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Rivas Flores J. I.; Leite Méndez, A. y Cortés González, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis educativa*, 18(2). 13-23.
- Varela, F. (2018). *Autopóiesis. Orígenes de una idea*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z. & Porta, Luis (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1),27-35. [fecha de Consulta 17 de abril de 2021]. ISSN: 1794-192X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105342821002>

Dispositivos de lectura y prácticas críticas

PROTOSCOLOS DE INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA DE
TESIS DE GRADO Y DE POSGRADO

Búsqueda, selección, lectura bibliográfica para una tesis: el desafío de reposicionarse como autor en la lectura de otros

María Emilia Artigas

El proceso de elaboración y escritura de una tesis doctoral obliga a volver, insistentemente, sobre la organización gradual de aquello que queremos transmitir a la comunidad académica. Como autora me siento posicionada entre las motivaciones personales, las retóricas y protocolos propios que el género supone, los tiempos estipulados (en mi caso los cinco años ofrecidos por la Beca Doctoral otorgada por CONICET), sumados a los requerimientos de originalidad y fundamentación teórica entroncada en una tradición de estudios sobre el tema. En la puesta en marcha de distintos pasos estratégicos de procedimiento (Borsinger de Montemayor, 2005) que como becaria fui organizando con el asesoramiento de mi directora, se presentaron distintos problemas o desafíos. Esos pasos estratégicos de la composición de la tesis, vueltos discurso –nunca lineales sino recursivos–, me exigieron una y otra vez la reflexión sobre aspectos teóricos, por citar un ejemplo, si estaba manejando de modo correcto las herramientas teóricas disponibles sobre el tema.

Mi proyecto, titulado *Memoria, testimonio y autobiografía en la literatura peruana contemporánea (2010-2020)*, estudia una serie narrativa y poética de la violencia en el Perú, esto es, producciones literarias surgidas durante el conflicto armado (1980-2000) que enfrentó a los grupos considerados terroristas como Sendero Luminoso y las Fuerzas Armadas. Abordo, también, las producciones posteriores a la publicación del *Informe final* de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003) hasta el 2020. Mi corpus corresponde a la última década del postconflicto (2010-2020) incluso toma la actualidad y está conformado por los trabajos literarios de Lurgio Gavilán Sánchez, José Carlos Agüero y Renato Cisneros

quienes suman a su labor artística su desempeño como antropólogos, historiadores y periodistas, respectivamente. En el caso de Gavilán Sánchez, se recorta dentro de esta serie literaria dado que recrea su trayectoria vital como agente activo durante la beligerancia; por su parte, José Carlos Agüero y Renato Cisneros como hijos de ex combatientes pertenecientes a uno u otro bando.

Este trabajo de largo aliento requiere la revisión de distintos tipos de materiales bibliográficos, provenientes de variados ámbitos de estudio. Por un lado, examino las tensiones y divergencias respecto de las escrituras del yo en tanto el corpus instala en la propia escritura la inestabilidad de los sujetos, mientras señala la fractura de los tejidos sociales en los que circulan. En tal sentido, fue ineludible la revisión de la crítica sobre autobiografía, autoficción, escrituras del yo; por el otro, con el abordaje de la elaboración estética del trauma asociado a las huellas de la violencia en el contexto del postconflicto, reviso los estudios sobre trauma, violencia y memoria. En este último punto, he examinado los trabajos enfocados en la reconstrucción de la memoria tanto individual como colectiva, por ejemplo, los de la academia francesa centrados, en su mayoría, en teorizaciones sobre la Segunda Guerra Mundial (Maurice Halwachs, Pierre Nora, Paul Ricoeur, Dominick LaCapra, Michael Pollak, Giorgio Agamben, entre otros), pero también, aquellos focalizados en las memorias recientes de casos latinoamericanos y en las víctimas de las últimas dictaduras militares (Teresa Basile, Elizabeth Jelin, Leonor Arfuch, Rossana Nofal, entre otros). Dentro de estos estudios, asimismo, se vuelve necesaria la selección de bibliografía idónea y específica sobre sitios/lugares de memoria (Claude Lanzmann, Pierre Nora). Con estos aportes, intento la delimitación de conceptos propios y situados en el caso peruano, en el particular contexto del conflicto armado interno (Steve Stern, Carlos Iván Degregori, El informe final de la CVAR). Sumado a ello, esta tesis analiza discursivamente diferentes perspectivas ideológicas sobre el período de la violencia, evidencia de

campos de tensión y polémicas por el sentido del pasado reciente. Evalúo, entonces, el fenómeno de Sendero Luminoso que atrajo el interés de historiadores, así como de antropólogos, sociólogos y distintos especialistas de las ciencias políticas. Todo este material, se agrega a otros sobre los autores y la narrativa de la violencia, junto a los pensadores capitales de nuestra formación en teoría literaria (Bajtín, Barthes, Foucault, Ludmer, por mencionar algunos). Por este despliegue de referencias, el problema se suscita con la organización y el ordenamiento del marco teórico para el abordaje de esta serie literaria.

Como premisa inicial, busco la focalización de mi investigación hacia la crítica literaria y una amalgama con aquellos campos del saber no literarios, por ejemplo, el discurso historiográfico sobre el conflicto armado. En dicho proceso de búsqueda, selección y advenimiento de mi voz autoral despliego distintas estrategias de lectura crítica con el fin de indagar la bibliografía ineludible y aquella facultativa. Atiendo a los aportes teóricos entroncadas sobre procesos foráneos, tales como el Holocausto, o más cercano en el tiempo y el espacio, las dictaduras militares en Latinoamérica (y que abordan los temas de memoria) así como pretendo un abordaje centrado en las categorías del pensamiento andino (como *wakch'a*, concepto que alude a la orfandad; *pacha*, un espacio-tiempo totalizador; *tinku*, que refiere al encuentro de contrarios complementarios; *kuti*, inversión en tiempo y espacio; entre tantos otros) para comprender el proceso de reconstrucción del pasado violento en los Andes y sus particularidades que no pueden homologarse a ningún otro hecho histórico.

Fue durante la selección bibliográfica cuando me surgieron dudas acerca del tratamiento del tema en sí y en torno a la adecuación o eficacia de pensar algunas cuestiones sobre el conflicto armado desde nociones foráneas, propias de las agendas teóricas sobre memoria que, en muchos casos, no se condicen con un saber situado. En otros términos, el marco teórico me suscitó un debate acerca del tratamiento de temas

como la memoria, el olvido incluso hasta qué punto la experiencia traumática de una guerra implica, necesariamente, concebir las huellas de dicha situación en términos psicoanalíticos (Freud, o la propuesta de LaCapra), sobre todo si atendemos a esas escrituras y memorias en primera persona. También, hasta qué punto resulta pertinente el establecimiento de un saber situado que dé cuenta de esos procesos. Presento un ejemplo para ser más precisa: ante la idea del trauma como matriz de estas escrituras, tuve contacto con interpretaciones como las de Kimberly Thiedon (2004) y su estudio sobre los males del campo como conceptos que ponen en palabras y conciben las huellas traumáticas de los campesinos durante el proceso de la violencia. Pude cuestionarme, en consonancia con sus ideas y, en este caso particular, la utilidad de la categoría trauma con el propósito de expresar los hechos de violencia en los Andes. Siguiendo la línea de esta antropóloga norteamericana, puede plantearse una interpretación otra, situada en la cosmovisión de los campesinos, la cual señala la reelaboración que del concepto de trauma se ha dado por distintos especialistas en el tema. El uso de esta noción, deudora del psicoanálisis, es una manera de dar cuenta del sufrimiento dentro de un idioma, de una hermenéutica reconocible para los expertos pero que desechan la concepción de los males del campo por parte de los protagonistas. A partir de estas conjeturas, comencé algunas elucubraciones en torno a la operatividad de la bibliografía.

Los consejos de Umberto Eco sobre la búsqueda de fuentes y material crítico en su memorable libro, *Cómo se hace una tesis*, recuerdan, entre muchos otros consejos, tres cuestiones que, al menos en mi caso, reconsideraré como el primer día cuando me entrevisté con mi directora y planteamos el tema, a saber: la accesibilidad de la bibliografía, si es fácilmente asequible el material que pretendo poner en funcionamiento en mi análisis literario y si puedo manejar las herramientas teóricas (2016, p. 63). Este último detalle primó durante las largas jornadas de lectura y escritura en las cuales surgieron

interrogaciones acerca de si puede hablarse de la cultura andina, del dolor y el padecimiento de una comunidad tan diferente de la mía. En este punto fue cuando la discusión con mi co-director el Dr. Francisco Aiello junto a mi directora la Dra. Aymará de Llano, también entre pares, permitió un reposicionamiento de mi parte como investigadora a pesar de, y también aprovechando, la distancia que me confiere la ajenidad cultural.

Durante el intercambio con colegas repensé la idea de lo que, para mí, debe ser un saber situado para acercarme a la cultura andina. De igual modo, conversamos con la Dra. Analía Gerbaudo, moderadora atenta de nuestros procesos de composición de la tesis, sobre los usos de la bibliografía. Surgieron, en dicho intercambio, varias reflexiones sobre las fuentes y recursos teóricos en términos generales; así, ella, de manera muy lúcida, señaló el modo en que el marco teórico determina, también, funciona como apertura en los corpus. Asimismo, el intercambio constante de lectura, corrección y conversación con mi directora, especialista en literatura peruana, esclareció los conflictos en el proceso de selección de las referencias críticas mientras se recrudecieron algunas cavilaciones sobre lo que significa el posicionamiento como investigadora. En nuestra dupla de trabajo fomentamos la lectura de textos peruanos, tendiendo redes con este país, además, por medio del Grupo de Estudios Andinos (ILH/UBA), del que formamos parte. Así, puede volver sobre la representación de la tarea de escritura de una tesis dentro de la propia tradición disciplinar. Trabajamos, de esta forma, de manera colegiada, insertas en un grupo de investigación donde se generan espacios para la discusión de este tipo de cuestiones. Los desafíos relacionados con la integración de los núcleos básicos del pensamiento andino al análisis crítico en el período de la violencia, en particular la idea de *pachakuteq* (inversión del orden de la tierra) y los *llakys* (memorias penosas), se convirtieron en categorías solidarias a nuestro pensamiento occidental, es decir, posibles aperturas en el

texto funcionando como puertas de acceso en aras de comprenderlo y trabajarlo críticamente desde la integración.

A partir de estas cuestiones, comprendo que es menester el perfilamiento de un ethos como investigadora, concebido como el intento por adecuarme a los requerimientos de un posgrado y a lo que concierne a la investigación de estos temas como un proceso complejo más allá de la finalización de mi tesis, donde, sin duda, la selección del marco teórico puede ser un aliado en la configuración de la producción final. Así, en mi caso, el reto reside en el fortalecimiento, así como en la visibilización de mi voz y posicionamiento, ya no como lectora o consumidora de conocimiento sino como productora (Castelló, 2007). Considero que todos los investigadores, entonces, pretendemos la transformación de nuestra propia imagen ante los otros a través de una formación consciente y situada. En el intento de producir una escritura con una voz propia o, como el título del encuentro alentaba, procurar el advenimiento de la voz, buscamos ser capaces de explicitar nuestra posición acerca del material existente sobre un tema, proponer discusiones, colaboraciones o reflexiones novedosas en un mundo de rigor disciplinar, pero también, primordialmente, de autoconocimiento.

Referencias

- Borsinger de Montemayor, Ann (2005). La tesis. En Liliana Cubo de Severino (coord.). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Argentina: Comunic-arte
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Graó.
- Eco, Umberto (2001 [2016]). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Theidon, K. (2004). *Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

Ordenar la lectura. Protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos de la Editorial Colihue

Mariana Basso Canales

El presente proyecto procura analizar una selección de antologías escolares de textos narrativos que forman parte de la colección *Leer y Crear* de la Editorial Colihue. Esta investigación es una continuación de mi tesis de Licenciatura en Letras (UNMdP), dirigida por la Dra. Carola Hermida y defendida en 2017, titulada *Ordenar la lectura. Selección de textos y construcción de un protocolo lector en las antologías literarias de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue*. A partir de esa investigación, en el marco de una beca categoría A (UNMdP), comencé a cursar la Maestría en Letras Hispánicas, y a profundizar en dicho proyecto. Lo anterior junto a los aportes de mis sucesivas adscripciones a Didáctica Especial y Práctica Docente (Letras) y Teoría y Crítica Literaria II (Letras), así como mi participación en el Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (UNMdP), colaboraron en el desarrollo de la presente investigación.

Mi actual proyecto intenta profundizar en las relaciones entre antologías de circulación escolar en las que se imponen determinadas lógicas de selección. Su justificación se fortalece desde los discursos que acompañan los textos, en tanto desde el recorte del corpus elegido como desde la "guía paratextual" (notas, introducción, consignas de escritura) se da cuenta de la adaptación del texto al aula. Las estrategias utilizadas para acercarlos a un grupo escolar develarían, desde la lectura crítica, un camino de lectura orientado que busca determinadas formas de interpretación.

Puntos teóricos de partida

El concepto de ordenar la lectura es una referencia a los estudios de Roger Chartier (1996), entendiendo desde esta

concepción que las formas construyen sentido, y si bien la lectura no puede ser totalmente dominada, la materialidad del libro determina en parte su forma de leer. Esto es evidente en el caso de las antologías que son selecciones de textos que ya han sido anteriormente editados, y donde lo que las define en su novedad es la selección y presentación del material. Los libros son objetos donde las formas ordenan los usos y apropiaciones. Sin embargo, en ese intento por fijar el sentido, "la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona" (Chartier, 1996, p. 21). De este modo, el libro se caracteriza por un movimiento contradictorio entre formas que marcan obligaciones y consignas, y una lectura que siempre es rebelde y vagabunda en la que la producción de sentido no puede ser totalmente controlada.

Otro concepto central de este proyecto es el de antologías escolares. Nos referimos a materiales que se pueden considerar dispositivos de lectura híbridos, porque combinan un espacio que oscila entre la antología propiamente dicha y el manual. Es una selección literaria, pero como el manual, tiene una lectura orientada hacia un determinado fin con actividades de producción y de relectura de los textos y marcos introductorios. La dificultad que presentan es que combinan una serie de factores que intentan dar diferentes respuestas a la vez: a la escuela, lo literario, el mercado.

En este sentido, entre el concepto de colección y antología se pueden marcar ciertos matices. Mientras las colecciones serían lo más cercano a las bibliotecas en su acepción de acumulación de libros diversos, las antologías responderían a una selección más reducida, que se concentra en algunos textos o a veces en sólo fragmentos. Conforme al lector que se espera encontrar, se le transmite lo considerado esencial o imprescindible, una "literatura destilada" como sostiene Carola Hermida (2015):

destilar la literatura, de obtener a través de la sapiencia y el gusto del antólogo, un producto más puro y concentrado, que brinde a lectores cada vez más numerosos y menos especializados, la selección de un cuerpo textual cuyo ritmo de crecimiento vuelve inaprehensible. (p. 5)

Desde la materialidad de las antologías propuestas se intenta establecer cierto orden que colabora en la construcción de un protocolo lector. El concepto de protocolo en la crítica literaria ha sido trabajado por Jorge Panesi, entendiendo que es la "dimensión retórica o textual" de las operaciones críticas (2001, p. 105). En este sentido, los paratextos, póslogos y guías textuales que acompañan al texto, lejos de ser elementos periféricos en el análisis literario, instauran un modo de leer relacionado con un modelo predeterminado de lector (en este caso escolar), y una forma de crear nuevos textos. Como sostiene Chartier, "el pasaje de una forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público" (1996, p. 32). De allí la importancia de detenernos en las estrategias a través de las cuales estas antologías operan sobre los textos y su lectura, y que instauran finalmente determinados modos de leer (Ludmer, 2015).

Objetivos y selección del corpus

A partir de lo enunciado, el intento del presente proyecto es desmantelar la supuesta objetividad de estas antologías, y poder advertir la argumentación que se brinda para justificarlas, así como detectar las estrategias que conducen la lectura hacia un determinado sentido. Estas operaciones son deudoras de determinadas concepciones de la literatura, de la lectura y del lector y configuran representaciones en las que se imbrican cuestiones estéticas, didácticas y políticas.

En la presente investigación, entonces, se propone estudiar las distintas expresiones del concepto de antología como mecanismos de constitución y justificación de la operatoria de selección en un determinado contexto. Asimismo, se pretende conformar un marco explicativo en el que la antología literaria es leída en vinculación con múltiples factores (estudiantes, instituciones, mercado y reconocimiento editorial). Este análisis tiene en cuenta las relaciones que se establecen y que se proponen desde las antologías de Colihue entre "lectura" y

“creación” (de acuerdo a la colección en la que se incluyen estos textos, *Leer y Crear*) y las representaciones en torno a la literatura y el lector que esto construye.

La hipótesis de la que parte esta investigación es que los supuestos y estrategias que configuran estas antologías literarias para la enseñanza en la escuela media montan un aparato interpretativo que ordena la lectura en función de su contexto de circulación, del destinatario explícito (estudiante) y de su destinatario indirecto (docente).

De esta manera, se propone determinar la conformación de un protocolo de lectura en el corpus seleccionado de la Editorial Colihue. Con esta finalidad, se eligieron antologías que resulten significativas para un análisis de casos que permitan advertir la construcción de determinados protocolos lectores. En este sentido, se recortaron tres grupos. Un primer conjunto en el que el título refiere metonímicamente al género, a las que se pueden denominar “antologías con”: *Cuentos con detectives y comisarios (antología)* (1994), *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)* (2000), *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)* (2001), *Y usted, ¿de qué se ríe?* (antología de textos con humor) (1998). Un segundo grupo, que se organiza según una coordinada geográfica (de acuerdo con diferentes regiones del país), una de las antologías que inaugura la serie: *Cuentos regionales argentinos (Buenos Aires)* (1983), y una de las últimas editadas de este grupo, *Cuentos regionales argentinos (La llanura pampeana)* (2000). Por último, otras antologías se centran en un determinado autor, de las cuales se prefirió una antología narrativa, *Cuentos difíciles (antología de Silvina Ocampo)* (2000).

Se seleccionaron aquellas antologías de actual circulación, siendo, por ejemplo, las “antologías con”, materiales que oscilan en una edición de los años 1994 a 2001, pero que han sido reeditadas hasta el año 2012, lo cual demuestra su aceptación y demanda, especialmente en el ámbito educativo, con envíos del Estado a las escuelas en las que se encuentra, por ejemplo, la antología de humor.

Principales hallazgos y desafíos

Dado que el objeto de estudio propuesto es híbrido, ya que tiene en cuenta materiales escolares que abordan lo literario pero que también responden a otros intereses didácticos y del mercado, el principal desafío en su abordaje es que exige aportes teóricos de diferentes campos, tanto de la Teoría Literaria como de la Didáctica de la Literatura. En este sentido, son funcionales los aportes de mis adscripciones que responden, por un lado, a la materia de Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras, que me permite nutrirme de teorías cercanas al campo de la literatura en la escuela; y, por otro lado, a Teoría y Crítica Literarias II, desde la que se pueden considerar aportes teóricos sobre la literatura que, si bien no tienen específicamente en cuenta lo escolar, favorecen el andamiaje para construir un análisis materialista de los textos.

Asimismo, cursar la Maestría en Letras Hispánicas me permitió sumar nuevas perspectivas. Dada la hibridez a la que referí del objeto de estudio, es complejo encontrar seminarios que refieran a la temática en cuestión. De todos modos, tuve la oportunidad de acceder a algunas ofertas de seminarios de sumo interés para este proyecto como, por ejemplo, aquel dictado por la Dra. Carolina Tosi (UBA) y la Dra. Carola Hermida (UNMdP) titulado *Los géneros editoriales con destinatario infantil. Herramientas para el abordaje discursivo en vinculación con los estudios de la edición*, durante el primer cuatrimestre de 2021 (UNMdP).

Esta hibridez y falta de aportes de seminarios específicos también permitió generar ciertos hallazgos. Por ejemplo, propuestas que no trabajaban el problema en cuestión pero que permitían ser puntos de profundización en determinadas cuestiones centrales al proyecto, por ejemplo, un seminario sobre *Figuraciones poéticas de lo menor: humor, imagen y canción en la literatura española* (2020) dictado por la Dra. Verónica Leuci y Dra. Sabrina Riva, que me permitió realizar un trabajo final sobre el humor a partir de una de las antologías de mi corpus. De allí pude advertir que otro punto de interés

a desarrollar en mi investigación es la cuestión del abordaje de los géneros literarios en la escuela, por lo que debería detenerme en cada uno de los que se proponen en las denominadas para este trabajo "antologías con". Es decir, profundizaría en una de las aristas del corpus seleccionado. Lo anterior exigiría sumar ciertos capítulos de la futura tesis.

A partir del diálogo que sostuvimos en el encuentro de la *Jornada Interna "Cátedra Unesco"*, intercambiamos sobre diversas cuestiones, entre ellas acerca de la extensión de las investigaciones que estamos desarrollando, que, en mi caso, significaría, si continúo con la ampliación de distintos aspectos del trabajo, una tesis tal vez demasiado extensa y excesiva. Pero a partir de los aportes que surgieron en el diálogo con Analía Gerbaudo, nos quedamos pensando en estas tesis como inicio, como génesis, como un camino en el que tal vez no deberíamos obsesionarnos con las limitaciones del número de páginas, y desplegar también la creatividad en la construcción del marco teórico, así como hacerlo funcionar en el corpus seleccionado.

Referencias

- Baronzini, A.; Cordobes, A. y Sorzoni, R. (selección y notas) (2001). *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Braceras, E. (selección y notas) (2000). *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Braceras, E. y Leytour, C. (selección y notas) (1994). *Cuentos con detectives y comisarios (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Cardamone, R.; Di Liscia, M. R. y Lobos, O. (2000). *Cuentos regionales argentinos (La llanura pampeana)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Gandolfi, G. y Labeur, P. (selección y notas) (1998). *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Gramuglio, M. T. (1983). *Cuentos regionales argentinos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Hermida, C. (junio de 2015). "Lecturas para la democracia. Figuraciones del lector en los proyectos culturales del Primer Centenario Argentino". En *IX Congreso Internacional Orbis Tertius "Lectores y lectura"*. Ensenada,

Argentina. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8663/ev.8663.pdf

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

Panesi, J. (diciembre, 2001) "Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain". *Boletín del centro de estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (9), pp. 104-115.

Prestigiacomo, R. (2000). *Cuentos difíciles (antología de Silvina Ocampo)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)

Lucía Belén Couso

La investigación que confluyó en mi tesis doctoral, titulada "La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)" (Couso, 2022), aborda los protocolos de lectura y las operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños en textos de diversa índole publicados entre 1959 y 1976. A lo largo de nuestra investigación estudiamos las operaciones de la crítica que delimitaron y problematizaron el campo de la Literatura Infantil Argentina (LIA), en la época comprendida entre 1959 y 1976. A partir de su descripción y análisis observamos los modos en que los diferentes agentes del campo legitimaron, desde sus intervenciones críticas, cierto modelo de producción literaria y ciertos modos de leer en torno a "lo infantil" en Argentina en el periodo recortado. Hemos estudiado este problema a partir del marco teórico que ofrece, principalmente, la sociología de la literatura: la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (1990, 1991, 1997), la propuesta de Sapiro (2016), y algunos desarrollos de la teoría de los polisistemas (Iglesias Santos, 1999).

La hipótesis de partida de la tesis sostiene que las operaciones teóricas y críticas producidas sobre el campo de la literatura para niños en Argentina entre 1959 y 1976 conforman protocolos de lectura y escritura para producir, instalar, reconocer, preservar y legitimar dos epistemes que se retroalimentan y tensionan: la ligada a la pedagogía, a la psicología y a la educación del niño; la que se construye a partir de la focalización en la valoración estética de la literatura y su autonomía. A través de las operaciones críticas, los agentes legitiman la producción literaria -protocolos de escritura, títulos y autores paradigmáticos para una y otra

episteme– con el propósito de conformar y delimitar el campo de la literatura para niños en la Argentina.

El recorte realizado para construir el “corpus crítico emergente” (Dalmaroni, 2005) con el que hemos trabajado constituyó una operación de reconstrucción de la crítica de la Literatura Argentina Para Niños (LAPN) que buscó ser fiel al panorama cultural de la época para revelar las superposiciones, las zonas de borde, los pasajes por los cuales se entraman los sentidos del pasado y del presente en este campo. El trabajo de recolección y sistematización de los materiales recuperados de diversas bibliotecas, hemerotecas y archivos personales promovió el relevamiento de un importante número de textos que abordan la literatura infantil desde una perspectiva crítica.

Dada la escasa o nula circulación de los textos que conforman nuestro corpus, la investigación supuso un trabajo de exhumación (Gerbaudo, 2013), para echar luz sobre los modos en que históricamente se han respondido ciertas preguntas del campo de la Literatura para niños (LPN); por ejemplo, qué papel ha jugado la adecuación a la edad en las conceptualizaciones sobre la Literatura Infantil (LI), qué relaciones se constituyeron entre las formaciones culturales de pertenencia de ciertos agentes y sus publicaciones en torno a este objeto, cómo se formuló la tensión entre lo pedagógico y lo estético en la época recortada, entre otros interrogantes.

El análisis de los estudios de Dora Pastoriza de Etchebarne (1954, 1962) y Fryda Schultz de Mantovani (1959) en la primera parte –“Asediar, fundar, colonizar. Primeros ensayos para pensar la literatura para niños en Argentina”– permitió ahondar en dos “formas de acción” (Ludmer, 2005) en torno al objeto literatura infantil. Centrándonos en las funciones que le atribuyen a la literatura, y las que se atribuyen a sí mismas y a sus obras, en tanto primeras producciones sobre la LIA, dimos cuenta de las diferentes modulaciones de estos gestos fundacionales. Ambas autoras construyen operaciones de intervención que tensionan los alcances de “lo pedagógico” y “lo literario” para asediar los modos de editar, teorizar, pero

principalmente escribir, mediar y enseñar esta literatura. Sin embargo, sus modos de hacerlo difieren, tanto en sus ideas teóricas como en la forma de presentarlas. En los trabajos de la Dra. Pastoriza de Etchebarne hemos advertido la construcción de un discurso pedagógico dogmático (Larrosa, 2017) que promueve un uso instrumental de la teoría sobre LI propuesta. Por el contrario, los ensayos Schultz de Mantovani invitan al lector a cuestionar los límites de esta literatura y las representaciones cristalizadas de infancia y niño.

“Irrumpir, disputar, liberar. Nuevos gestos de la crítica”, la segunda parte de nuestra tesis, nuclea el estudio de un conjunto diverso de textos críticos que entre finales de la década del sesenta y comienzos de la década del setenta problematizaron la LPN. Este trabajo nos permitió visibilizar los debates y las disputas instaladas por el discurso polémico (Gilman, 2012), propio de la época, que habilitó las condiciones para el surgimiento de nuevos objetos como la LI. Pero en especial, como hemos demostrado, la nueva crítica introdujo nuevos temas y perspectivas para pensar este objeto: el carácter marginal de esta literatura asociado a su lector privilegiado y a la ausencia de crítica académica, la visibilización de dos lectores diferentes dentro del mismo objeto de estudio –el joven y el niño– y la importancia de diferenciarlos, la preocupación por la autonomía del campo, la discusión sobre la ampliación de los marcos teórico-críticos para su discusión, los diversos matices dentro de los lazos históricos que unen a la LI con la cultura popular, la incidencia del mercado editorial en lo publicado y lo publicable. En los tres capítulos que componen esta parte se evidenció, a través del análisis, el empeño de estos agentes por dismantelar los mecanismos de coerción que se entraman en el Objeto Literatura Infantil a partir de la ineludible relación entre los adultos productores/mediadores y los niños lectores.

Mediante el estudio de los textos recobrados de los emblemáticos Seminario-Taller de literatura infanto-juvenil de la Universidad de Córdoba entre 1969 y 1971 –un corpus ilustrativo de un acontecimiento concreto– se reconstruyó

una posible configuración histórica del campo que dejó en evidencia la dinámica tensionada de las discusiones sobre lo literario vinculado con lo infantil. En el análisis de estos textos se evidencia la idea de la práctica crítica como una práctica política en la que los agentes se involucran discursivamente. A través de las operaciones de invención y reinención del campo se despliegan políticas de intervención concretas relacionadas con la búsqueda por definir los alcances del objeto, la promoción de nuevas orientaciones metodológicas para su estudio crítico y su mediación, y la problematización de “lo ideológico” y “lo adulto” en la revalorización del docente como agente de cambio en el campo social y literario, entre otros.

A partir de las posibilidades que se articulan en la idea de colección en tanto yuxtaposición, organización y disposición abordamos en la tercera parte –titulada “Arrebatat tesoros, expandir fronteras, diseñar el mapa. Catálogos y antologías para ampliar lectores y lecturas” – las operaciones críticas de una antología y un catálogo a cargo de especialistas. El análisis textual y paratextual de estos volúmenes reconstruyó las estrategias de política de la crítica (Rosa, 1999) mediante las que se seleccionaron, jerarquizaron, incluyeron o excluyeron textos y autores y, de este modo, para conformar una “teoría silenciosa” sobre literatura infantil y sobre poesía infantil que, en muchos sentidos, se adelanta a las ideas sobre LIJ de “la banda de cronopios” (Díaz Rönnner, 2000).

El debate sobre el texto literario infantil como dispositivo pedagógico se evidencia en gran parte de las operaciones críticas estudiadas. Una lectura transversal de la tesis en su conjunto revela una dependencia o, al menos, una fuerte relación entre los alcances de la literatura infantil y el aparato educativo estatal. Se muestra entonces, a partir del entramado que estas voces críticas producen en torno a lo pedagógico, un conjunto de problemas de contacto, en términos de la producción teórica y crítica, vinculado con los agentes y las agencias que lo producen y la escuela, que adopta diversas

formas y se sirve de distintas fuentes en las operaciones críticas analizadas en cada capítulo.

A lo largo de nuestra investigación, el cuento se revela como una zona privilegiada de estudio para la crítica. En consecuencia, las indagaciones propuestas en esta tesis se inician con el análisis de las operaciones críticas desplegadas en un libro que toma por objeto el cuento, y finaliza con el estudio de aquellas desarrolladas en un libro sobre poesía. Esta organización no es azarosa, su objetivo es evidenciar los cambios en las representaciones de literatura e infancia que operan en el campo de la literatura para niños, los nuevos paradigmas que surgen en torno al niño como sujeto y lector, la idea de la lengua infantil como una lengua poética –que se reconoce en la mayoría de los textos trabajados, pero se coerciona en muchos de ellos–. Como hemos afirmado, la aceptación de la obra de Walsh se relaciona con este desplazamiento y esta emergencia de la poesía como nicho editorial, como lectura infantil y como tema de la crítica. Proyectualmente, entonces, se descubre la posibilidad de nuevos hallazgos sobre este problema a través del estudio del mercado editorial en la época recortada, de aquellas colecciones que incluyen este género literario dentro de su catálogo.

Por otra parte, los protocolos de lectura que hemos reconstruido constituyen un posible panorama histórico del campo que visibiliza las perspectivas emergentes, residuales y dominantes para pensar el objeto LIJ. Como hemos comprobado, no se trata de modelos sucesivos sino de configuraciones de saber que conviven, cuyos difusos límites operan sobre los procesos de este campo y condicionan las representaciones de infancia, lector y literatura. Estas representaciones se conforman atravesadas por las pugnas entre la episteme pedagógica, la episteme estética y los puntos de encuentro y desencuentro entre ambas.

Referencias

- Bourdieu, P. (1990) Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Couso, L. B. (2022). *La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Dalmaroni, M. (2005) Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino). *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (12) pp. 1-22.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil: de "menor" a "mayor". En Drucaroff, E. *Historia crítica de la literatura argentina: Vol. 11. La narración gana la partida*. Buenos Aires: Emecé.
- Gerbaudo, A. (2013). Archivos, literatura y políticas de la exhumación. En Goldchluk, G. y Pené M. *Palabras de Archivo*. Santa Fe/ Poitiers: Universidad Nacional del Litoral/ Centre de Recherchers Latino-Américaines, pp. 57-86.
- Gilman, C. (2012). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Iglesia Santos, M. (1999) (comp.). *Teoría de los polisistemas*. Madrid: ARCO.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1954). *El cuento infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino* (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1461>
- (1962). *El cuento literario infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rosa, N. (1999). *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schultz de Mantovani, F. ([1959] 1974). *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Nova.

María Teresa Andruetto y la literatura para niños y niñas. Ampliando los bordes

Rocío Malacarne

La investigación que estoy llevando a cabo tiene que ver con la poética de María Teresa Andruetto (Córdoba, 1954) en su corpus de literatura para niños y niñas. Se inició en el trabajo investigativo que tuvo como resultado la tesis de Lic. en Letras (UNMdP) *Prácticas de lectura crítica: la poética de María Teresa Andruetto. Configuraciones y reconfiguraciones* (2019), dirigida por la Dra. Mila Cañón y codirigida por la Dra. Carola Hermida. Además de ubicar a Andruetto en el campo de la literatura para niños argentina y de analizar aspectos discursivos de un corpus de textos comprendidos entre 1994 y 2012 –año en que recibió el premio H. C. Andersen–, se focalizó en distintas reediciones de algunos de sus textos, prestando especial atención a los cambios en los soportes y, en relación con esto, las prácticas y protocolos de lectura. Esta última línea se proyectó años posteriores, analizando específicamente algunas unidades, como el caso del poema *Peras* (en Pavese/Kodak, de Ediciones del Dock y, posteriormente, de manera independiente en la colección *Pequeños y grandes lectores de poesía* de la editorial Mágicas naranjas).

Actualmente, analizo el caso de otro texto poético de Andruetto, publicado en una colección del Plan Nacional de Lectura: *Paisaje*, incluido en la colección *Crece en poesía* y originalmente publicado en su libro Pavese/Kodak (ediciones del Dock). Éste es un grupo de cuadernillos con poemas realizados por el Plan Nacional de Lectura para Nivel Inicial y los primeros ciclos del Primario en 2015, bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. Contó con ocho títulos y el criterio de reunión fue, principalmente, el temático (sueños, amor, bichos, ríos y mares, la luna, el cielo, el juego). Son ejemplares de tapa blanda, a color, con 8 páginas de poemas y

palabras finales de María Cristina Ramos pensadas para cada uno de los dos niveles.

Los nombres que integran dichas publicaciones fueron, entre otros, María Elena Walsh, Gustavo Roldán y Laura Devetach, Edith Vera, Javier Villafañe, Liliana Moyano, Oche Califa, Silvia Schujer, Luis María Pescetti, Atahualpa Yupanqui, Ruth Kaufman, Elsa Bornemann, Mariano Medina y Eduardo Allende, Diana Briones, Juan Lima, Roberta Iannamico, Iris Rivera, Alfonsina Storni, Beatriz Ferro, Baldomero Fernández Moreno, María Teresa Andruetto, entre otros. Aquí el criterio de selección de autores se observa con zonas difusas y permeables: con una mirada federalista, con nombres “de todos los tiempos”, de los comienzos de la formación del campo de Literatura para niños hasta otros reconocidos en la actualidad, de nombres “de aquí y de allá” del discurso para las infancias, nombres editados y reeditados y otros que se asoman desde la extranjería del campo.

Además, dentro del decir poético encontramos poemas de autor, versos de tradición popular y caligramas, diversidad que refuerza la idea de las fronteras permeables en relación a la poesía. También, varios de ellos cuentan con referencias a la web, con enlaces a canciones, lecturas en voz alta y a antologías originales, como el caso de *Poeplas. Decir poesía*, entonces, no es sólo un entramado textual imbricado, sino un espacio de diálogo con otros lenguajes y un colectivo donde voces diversas circulan en el campo editorial a modo de préstamo.

También, la colección se encuentra disponible en el portal educ.ar y en el sitio web del Plan Nacional de Lecturas, donde además de los cuadernillos completos aparecen cuatro video-poemas, también disponibles en el canal de *Youtube* del Plan Nacional. Los ejemplares se dividen en dos grandes grupos: cuatro para Nivel Inicial y cuatro para Nivel Primario.

Una selección de textos y autores, con criterios de legitimación que se establecen en este espacio donde conviven nombres de distintas épocas, de Buenos Aires y de otras regiones del país, consagrados en el campo de la

literatura para niños y niñas y nombres extranjeros. Además, es interesante prestar atención a los diversos modos en que algunos de esos textos poéticos han circulado y los protocolos de lectura que se han habilitado, las decisiones políticas y poéticas que han sustentado la incorporación de lenguajes diversos y complementarios. En este punto, resulta relevante recuperar la idea de lo coleccionable: ¿qué palabras se seleccionan pensando en esas infancias, atravesadas por la escuela como campo de reunión y configuradora de protocolos específicos? ¿Cómo busca, encuentra, lee y hace leer la escuela y los proyectos educativos y culturales como el Plan Nacional de Lectura? ¿Cómo los textos se materializan y apropian en estos cruces? ¿Cómo se resemantiza el poema de María Teresa Andruetto?

Aquí, recupero las observaciones de Susan Stewart (2013) en torno a lo coleccionable, un objeto ahistórico que, retomando el poema *Paisaje*, se transforma a partir de su nueva materialidad y las variables de lectura que se inscriben en esta colección particular. En algunos de los paratextos de *Creecer en poesía*, como la presentación de María Cristina Ramos, se observan latentes distintos ejes que hablan de la materialidad, de las particularidades discursivas del lenguaje poético, de su circulación y de la instancia de mediación. Entonces, en la investigación, recupero la idea de lecturas multiplicadas, donde, además de los textos, se inscriben decires poéticos que median en el modo de ser dicho: ¿qué es lo poético? ¿Cuál es su riqueza? ¿Por qué, también, en los primeros recorridos lectores? ¿Cómo los adultos deben mediar entre poesía escrita, oral? ¿Qué dice la escuela?

Si nos detenemos en los poemas seleccionados, un caso particular es *Paisaje*, incluido en *A qué altura empieza el cielo*, destinado para el segundo ciclo de Nivel Primario. Originalmente, este texto apareció en Kodak, de la editorial Argos y, luego, en su poemario Pavese/Kodak, en 2008. Habla de una figura femenina a quien le prometen ver el río, pajaritos y sauces, pero que sólo se topa con un aguacero. Las mediaciones editoriales (Sapiro, 2017) que enmarcan a cada

Paisaje lo configuran de dos modos distintos: paratextos como los datos biográficos, las particularidades del soporte de lectura que van de un libro rústico, con índices de lectura de literatura a secas / para adultos a una apropiación en el Plan Nacional de Lectura con un libro ilustrado, a color, pensado para ser distribuido gratuitamente, en el marco escolar, a pequeños lectores.

En este caso, la idea de multiplicar lecturas amplía sus referencias, agregando el valor de la reedición como gesto de apropiación del programa ministerial: se elige, se recorta, se vuelve a decir desde las distintas instancias que multiplican *Paisaje*, desde la instancia de escritura inicial hasta las relecturas de mediación que hacen que este, además de ser un texto de María Teresa Andruetto, sea, ahora, un poema para las infancias, un poema con un valor de selección, un poema seleccionado por el Ministerio de la Nación, en el marco de una política como el Plan Nacional de Lectura, un poema que es leído en clave temática (en vínculo con la naturaleza, especialmente, aunque de no de manera estanca y bien definida), un poema que es leído junto a un repertorio de nombres (Cecilia Pisos, Baldomero Fernández Moreno, Ruth Kaufman, Edith Vera, Laura Devetach, Iris Rivera, José Sebastián Tallon, María Cristina Ramos, Jorge Luján y Oche Califa, de distintas épocas y lugares en el campo de la Literatura), un poema que (y así, en una multiplicación que demuestra la complejidad de este objeto de lectura).

A partir de todas estas variables, se complejiza el acto de lectura, ya que se tiene en cuenta, más allá del texto de Andruetto, tanto su materialidad como el modo de lectura que a partir de ella se propone. Entonces, resulta relevante destacar cómo los paratextos, por ejemplo, configuran lectores modelo particulares, formas de circulación y, con ellos, modos de leer los textos literarios poéticos de un grupo disímil de autores, en el caso de *Paisaje*, de María Teresa Andruetto de una manera particular, a partir de un andamiaje semántico que asocia la figura de autor con públicos distintos –niños o adultos–, en

ámbitos diversos -de lectores cautivos en la escuela a ediciones independientes-.

Los bordes se amplían porque en *Creecer en poesía* las antologías se construyen con diversidad de autores, con recursos ampliatorios que van de la letra a la imagen, la animación y la música. Porque proponen reediciones que, en ocasiones, reconfiguran imágenes de autor, textos y modos de leer a partir de materialidades, mediaciones editoriales y protocolos de lectura que hacen que la poesía para grandes crezca también en las infancias. Se amplían, también, al tejer redes entre escuela, familia y poesía.

En este sentido, a las categorías iniciales de la investigación, sumo los conceptos vinculados con políticas editoriales estatales y los nuevos protocolos de lectura que se habilitan, en estos gestos de apropiación, de la poética de María Teresa Andruetto. En todos los casos, no perdiendo de vista el objeto inicial, relacionado con el lugar de María Teresa Andruetto en el campo de la literatura para niños y niñas y sus distintas modulaciones, desde sus inicios hasta la actualidad. Según lo planteado en la tesis inicial,

Trazar un corte diacrónico, aislar un objeto de lectura y describir sus distintas modulaciones supone dar cuenta de modos de leer diversos, en vínculo directo con los distintos aparatos -un libro y sus reediciones-; el análisis, específicamente, de textos de un mismo autor a lo largo de distintas ediciones puede permitir observar cambios propios en su lugar en el campo de la literatura. (Malacarne, 2019).

Referencias

- Andruetto, M. T. (2008) *Pavese / Kodak*. Buenos Aires: Ediciones del Dock.
- Andruetto, M. T. (2015) "Paisaje". En AAVV *Creecer en poesía. Poemas para el segundo ciclo del nivel primario. A qué altura empieza el cielo*. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación.
- Malacarne, R. (2019). *Prácticas de lectura crítica: la poética de María Teresa Andruetto. Configuraciones y reconfiguraciones. [Tesis de grado]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata*.

- Sapiro, G. (2017). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: FCE.
- Stewart, S. (2013) *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigantesco, el souvenir y la colección*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.

Descubriendo los Anales de la Educación Común (1858-1875), la gran estrategia de difusión del proyecto educativo de Sarmiento

Marinela Pionetti

*Oh! son preciosos los Anales de la educación común en América
del Sud!*

Cómo se asombrará la posteridad de estos hechos.

Sarmiento a Juana Manso

En esta ocasión compartiré de manera breve la trayectoria de la investigación culminante en la tesis recientemente presentada para completar el Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades en la UNMdP. Este trabajo continuó el realizado en el marco de la Maestría de Letras Hispánicas, denominado *Educación para civilizar: itinerarios de la Educación Popular de Sarmiento*. Allí analizaba las procedencias textuales y contextuales convergentes en el programa delineado en *Educación popular* (1849), de Domingo F. Sarmiento, libro que concentró por primera vez de manera integral las ideas educativas de su autor, y que sirvió de base para futuros trabajos vinculados con la necesidad de educar al soberano como fundamento de la construcción de una nación moderna y republicana.

Partiendo de la hipótesis del carácter sincrético y proyectual de *Educación popular*, analizaba desde los primeros escritos educativos de Sarmiento publicados en *El Zonda* (1839), hasta *Educación Común* (1855), último texto programático de la época. Ese itinerario iluminó una nueva relación, la de *Educación popular* con el *Seventh Annual Report de Horace Mann*, texto que motivó al sanjuanino a viajar a los Estados Unidos para conocer a su autor. Las reformas educativas que Mann implementaba en su país y la coincidencia de perspectivas sobre la relación entre educación y democracia hicieron de la obra del norteamericano un faro en la proyección educativa de

Sarmiento incluida en *Educación popular*, por lo que también formó parte de dicho estudio.

Con estos antecedentes, una línea de continuidad abierta por el curso de la investigación llevaba a indagar los efectos de esa obra en nuestro país, habiendo sido editada por primera vez recién en 1896. No obstante, desde su regreso a la Argentina en 1855, el sanjuanino había complementado su participación en *El Nacional*, los cargos de legislador provincial y concejal de Buenos Aires con la jefatura del Departamento de Escuelas, donde diseñó un dispositivo de largo alcance para concretar su programa educativo: *Los Anales de la educación común*, con los que fundó el periodismo pedagógico en Argentina. Para determinar el corpus de trabajo sobre la llamada etapa fundacional del periódico (1858- 1875) (Bracchi 2005)¹³ – dirigida por Sarmiento hasta 1861 y por Juana Manso desde 1865 a 1875– acudí, en primera instancia, a los escaneados por el CENDIE y a los disponibles en *Google books*; pero ninguno de ambos registraba más allá de 1873, por lo que debí completar los dos años restantes escaneando personalmente los originales disponibles en la Biblioteca Nacional de Maestros.

Una lectura de corrido de los *Anales* me permitió observar continuidades y variaciones en la dirección según el posicionamiento de sus editores en el ámbito como funcionarios, como *outsiders* y locos, mote que recibieron, entre otros calificativos, no siempre felices.¹⁴ También pude reconocer los denominadores comunes, las constantes del programa, la excepcional destinación a un público general no restringido al ámbito educativo, el modo en que aparecían las propuestas procedentes de *Educación popular* y el foco puesto en la lectura como primer (y gran) capital cultural que debía transmitir la escuela a través de múltiples estrategias

¹³ Juana murió el 24 de abril de 1875 y la necrológica fue publicada en el mismo número. Sin embargo, el periódico continuó publicándose hasta diciembre bajo la dirección de su hija mayor Eulalia

¹⁴ Es conocido el juicio de Ricardo Rojas (1948) su *Historia de la Literatura Argentina* sobre Juana: "sólo diré que fue muy amiga de Sarmiento, a quien se le parecía por su cara hombruna y por sus aficiones pedagógicas" (489).

(traducción, bibliotecas escolares, nuevos métodos) y que debía continuar fuera de ella (bibliotecas populares). En este trayecto comencé a dimensionar la figura y el rol de Juana Manso en el ámbito político-educativo de la época, que hasta entonces había sido solo un nombre lejano en mi imaginario. Advertí que varias cualidades distintivas del periódico provenían de sus iniciativas, de su carácter y estilo, de su posicionamiento como educadora, letrada y mujer de prensa promotora de la emancipación e integración social de la mujer, las clases bajas y las infancias, del laicismo y la renovación de los métodos de enseñanza. Pluma polifacética, digna representante de la generación del 37, Juana hacía de los *Anales* mucho más que un periódico educativo y asignó una fisonomía propia a la difusión del proyecto sarmientino. Así, me fui fascinando con el carácter bi-fronte del periódico, liderado por dos mentalidades afines, pero distintas, escrito casi a cuatro manos con pluma romántica, idealista, efusiva, polémica, transgresora y absolutamente crítica aún en periodo de alineamiento ideológico (recordemos que la presidencia de Sarmiento transcurre en estos años). Este fue otro rasgo distintivo del periódico respecto de la prensa pedagógica que delineó los pasos siguientes de la investigación. De manera que lo que comenzó siendo un relevo de información, terminó convirtiéndose en el centro y principal motivación de la investigación, puesto que los *Anales* llevan una marca pionera y unen por primera vez, en un mismo espacio, dos grandes pasiones de Sarmiento y de Juana, como lo son la prensa y la educación, alianzas indisociables en sus trayectorias.

Todo esto me permitió ver que, si bien el periódico cumplió el objetivo de sus editores de ser archivo de educación, constituyendo un reservorio útil de información a estudiosos de la historia y la sociología educativa argentina (Campobassi, 1975; Arata, 2012, Newland, 1992; Bustamante Vismara 2020), también podía pensarse como artefacto discursivo narrativo de la fragua de nuestro sistema educativo, ligado a su carácter de dispositivo en sentido foucaultiano (2006). Leído correlativamente, descubría las estrategias para concretar la

apuesta de *Educación popular*, la trama de lazos intelectuales y afectivos, las disputas y polémicas trazados entre sus editores, colaboradores y otros agentes del ámbito que definían bandos en pugna. Así, la hipótesis principal que guio la investigación partió de la consideración de los *Anales* como dispositivo ejecución del proyecto delineado en *Educación popular*, como concierto polifónico atravesado por políticas de amistad (Derrida, 1998) en la implementación del sistema de educación común y como artefacto cultural que permite reconocer el funcionamiento (recepción, aceptación, rechazo) de las primeras políticas públicas de lectura escolar y extraescolar implementadas por Sarmiento y Juana.

De acuerdo con esto, organicé la redacción de la tesis en tres grandes núcleos correspondientes con cada capítulo, entrelazados entre sí. El primero, denominado: *Los Anales de la educación común (1858-1875), esa máquina para empezar a obrar: la invención de la opinión pública*, se centra en la emergencia de este periódico como estrategia de Sarmiento para lograr la adhesión de la población a la instauración de un sistema de educación común. Allí analizo en qué medida y con qué estrategias el periódico no cesó en su voluntad de "ser el órgano de la vitalidad de la idea: Educación Común" (Anales, 1866, p. 264), prestando especial atención a las secciones más potentes del periódico y a la incorporación de diversos materiales y textualidades. Entre ellos destacamos los Editoriales, los Informes del (sic) *Gefe* del Departamento de Escuelas y las Historias redactadas por Juana Manso, a los que se suman análisis comparativos, anuncios, textos ficcionales, misceláneas, conferencias y traducciones que prueban su carácter de dispositivo y artefacto cultural postulada como hipótesis.

En el segundo capítulo, titulado *Los Anales de la educación común (1858-1875) para difundir la Educación Popular (1849)*, tracé un recorrido por las páginas del periódico para rastrear los avatares de la ejecución de las materias contenidas en el libro de 1849. Es decir, la constante lucha en pos de una renta exclusiva para escuelas, la gestión de tierras fiscales e

impuestos para la construcción de edificios escolares, la creación de una inspección y una estadística necesaria para dicha organización, la traducción de obras destinadas a renovar los métodos y hábitos de enseñanza, la provisión de materiales escolares, la implementación del nivel inicial, los debates en torno a la formación de maestros y la educación de la mujer, focalizando en este apartado, puesto que fue uno de los puntos más novedosos y problemáticos del programa defendido en los *Anales*. Me detuve en el capítulo sexto del libro de 1849, puesto que los dos restantes refieren prioritariamente cuestiones vinculadas a la enseñanza de la lectura, tema del próximo capítulo.

Así, dediqué el tercero: *Es la grande cuestión de la educación conquistar lectores: Políticas de lectura en los Anales*, al enlace de los dos últimos capítulos mencionados (Métodos de enseñanza y Ortografía castellana), con las estrategias de promoción de la lectura orquestadas en el periódico, como la organización de bibliotecas populares, la provisión de estos espacios mediante donaciones, las traducciones y la organización de un mercado editorial común sudamericano. También revisé las Conferencias públicas de Juana, las traducciones de métodos y textos pedagógicos modernos referidos a la lectura (Calkins, Mann, Northend) y los libros donados para la apertura de las bibliotecas. Aquí emergieron nuevas polémicas en torno al canon de lecturas sugeridas para formar ciudadanos que me motivaron a analizar críticas, denuncias, reconciliaciones y recomendaciones de la editora en su triple rol de docente, productora de libros escolares y mujer de prensa.

Durante la jornada compartí el estado de la investigación y las inquietudes propias de la etapa de revisión y corrección de la tesis que, dado el volumen de material –corpus y bibliografía–, temía que fuera demasiado extensa en relación con las pautas que rigen actualmente su presentación. Tanto Analía Gerbaudo como las colegas aludieron a la necesidad de acotar el desarrollo de acuerdo con la hipótesis, aspecto que tuve en cuenta en sucesivas lecturas previas a la entrega. En

este recorrido, que culminará –solo en parte– con la defensa de la tesis, mi dicha como lectora de Sarmiento ha sido dimensionar el rol de la lectura en su proyecto a través de los *Anales*, sus inagotables estrategias y acciones en pos de su difusión, como también el conocer a la incansable Juana Manso, su lucha por la igualdad de oportunidades y el magnetismo de su pluma. Sin dudas, dos personajes enormes y fascinantes de nuestra historia cultural.

Referencias

- Anales de la Educación Común* (1866). Vol. IV. Buenos Aires: Imprenta del Orden.
- Andreychuc, L. (2009). Sarmiento y la promoción de la lectura como política de Estado. Entrevista a Gustavo Bombini. *El Litoral*. Sección Enfoques educativos. Disponible en: <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/05/04/opinion/OPIN-04.html>
- Arata, N; Mariño, M. (2013). *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bracchi, C. (2005). Anales de la Educación común. Cuando la historia se hizo revista. *Anales de la Educación común*, 1(1-2). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. pp.274-287.
- Bustamante Vismara, J. (2020) La educación elemental y el mercado de los libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX. En *Anuario IEHS*, 35(1). pp. 9-26. Disponible en: [http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2020%201/01%20Anuario%20IEHS%2035\(1\)%202020.%20Bustamante.pdf](http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2020%201/01%20Anuario%20IEHS%2035(1)%202020.%20Bustamante.pdf)
- Campobassi, J. (1975). *Sarmiento y su época*. Vol. I y II. Buenos Aires, Losada.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad. El oído de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Foucault, M. (2006). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Caronte.
- Gondra, J; Suasnabar, J. (2006). Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado. Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855-1881). En: *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 17(1). pp. 3 - 22
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Rojas, R. (1948). *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires: Losada.
- Sarmiento, D.F. (2011). *Educación popular*. Buenos Aires: EDIPE.

Deslindes sobre cartografías investigativas en literatura infantil y juvenil: los lugares de la teoría

Natalia Rodríguez

La investigación a la que hace referencia este escrito se titula *Protocolos de la ficción, narrativas críticas y mediación editorial en la literatura argentina para niños (2012-2020). Escritores entre poéticas, teorías y políticas de edición: los casos de María Teresa Andruetto y María Cristina Ramos*. Se enmarca en una Beca Postdoctoral de CONICET, adjudicada para el periodo 2022-2025, por ende, el proceso investigativo se encuentra en una etapa inicial. El objetivo general del plan de trabajo diseñado es analizar las operaciones vinculantes entre los protocolos ficcionales, las narrativas críticas y las mediaciones editoriales en los textos de literatura argentina para niños (LAPN), de los años 2012-2020. Los objetivos específicos remiten a: relevar las modulaciones ficcionales de los textos literarios destinados a la infancia, vinculadas a la configuración de poéticas, en función de una actualización de los protocolos de la imaginación que se producen durante el ciclo 2012-2020, en Argentina; rastrear en los textos teórico-críticos del periodo estudiado las principales polémicas, actualizando posiciones y desplazamientos en el campo; reconocer las intervenciones desplegadas por la mediación editorial, circunscribiendo los emprendimientos independientes del interior del país; indagar continuidades y rupturas entre los textos literarios, la crítica y las políticas de edición, a partir de los casos de Andruetto y Ramos.

El proyecto se inscribe en correspondencia con un enfoque multidisciplinar, que incluye la sociología de la literatura (Bourdieu, 2014; Sapiro, 2017), las perspectivas historiográficas del campo de la LAPN (Díaz Rönner 1995, 2000; Andruetto, 2009; Stapich y Cañón, 2013; Cañón, 2013, 2016, 2019) y los estudios de la lectura y la edición (Tosi, 2012; de Diego, 2014; García 2021a, 2021b). Esta investigación de tipo exploratoria y descriptiva se desarrolla en correlación con un enfoque

cualitativo. El diseño metodológico se postula en una zona de borde (Gerbaudo, 2006). Una producción se ubica en una zona de borde cuando advertimos que *participa* de varios campos disciplinares sin *pertenecer* de modo exclusivo a ninguno (Gerbaudo, 2006, p. 65).¹⁵ En consonancia, García (2015) resalta el sentido del verbo 'participar' asegurando que se diferencia del verbo 'pertenecer' en virtud de que "la pertenencia indica formar parte de algo o ser propio de uno, mientras que participar implica compartir junto con otros o entrar con otros en un asunto" (83). Entendemos que la noción de zona de borde contribuye a resituar la investigación en literatura infantil y juvenil (LIJ), se constituye como potente para justificar y poner a funcionar cartografías investigativas en LIJ, validando abordajes teóricos y metodológicos, con anclaje en dinámicas que, considerando los lineamientos de indagación que nos interesan, tensan los dispositivos de interrelación entre prácticas (literarias, teórico-críticas, y editoriales). Así, se articulan los protocolos ficcionales (García, 2015), las poéticas (Sardi y Blake, 2011; Stapich y Cañón, 2013), las narrativas críticas (García, 2012) y las mediaciones editoriales (Tosi, 2017, 2019; Mihal y García, 2020; García 2021a, 2021b), instaurando nuevos objetos y problemas, en vinculación con el gesto de intersectar, tensionando "el carácter invaginado de ciertas líneas divisorias entre zonas" (Gerbaudo, 2017).

En cuanto al corpus seleccionado, lo componen los textos literarios de Andruetto y Ramos, comprendidos entre 2012 y 2020, a saber: *Clara y el hombre en la ventana* (Andruetto, 2018, Limonero, ilustrado por Martina Trachtenberg); *Poesía a la carta. Selección de poemas de María Teresa Andruetto* (2019, Tinkuy); *¿Dónde está?* (Ramos, 2012, Macmillan, ilustrado por María Wernicke); *Aguamundos y Los abanicos del viento* (2018, Ruedamares, ilustrados por Virginia Piñón); *Francisco Solar Madriga* (2019, SM Ediciones, ilustrado por Istvansch). Entre los textos teóricos figuran: *La lectura, otra revolución* (Andruetto, 2015, FCE); *Ecos de la lengua* (2020, Ediciones de

¹⁵ La cursiva es del original.

la Terraza, ilustrado por El Esperpento); *La casa del aire. Literatura en la escuela para inicial y primer ciclo* (Ramos, 2013, Ruedamares); *La casa del aire. Literatura en la escuela para segundo y tercer ciclo* (2015, Ruedamares); *Universos de lo poético y universos del aula* (2017, Edit. Universitaria de la Patagonia, EDUPA); *La casa del aire. Taller literario* (2018, Ruedamares).¹⁶ Se representa, así, un corpus histórico emergente, en términos de Dalmaroni (2005), “un tipo específico de corpus histórico: en un momento fechable puede hablarse de una emergencia, es decir que se acelera y aglutina la producción de una cierta novedad” (p. 14). Además, de acuerdo con Dalmaroni (2009): “el corpus de investigación tiene algo de cadáver exquisito, es cierto, pero un cadáver exquisito no se compone para conocer algo, sino más bien para producir y experimentar algo” (p. 75). Asumimos al corpus como campo de batalla, territorio en disputa, representativo de un juego de fuerzas, una construcción entendida relacionadamente, que se dispone en relación con/por oposición a otras posiciones. Se trata de un “cuerpo” que evidencia inclusiones, exclusiones, legitimidades e ilegitimidades, interpelando en cuanto a las hegemonías y contrahegemonías que se dirimen.

Como expresé, la investigación se sitúa en una fase inicial y la primera etapa en este recorrido investigativo involucra la recolección y el ordenamiento de los materiales (textos literarios y producción crítica de las autoras-casos; sitios web de proyectos editoriales, catálogos, colecciones; bibliografía teórica). A propósito de un intercambio en torno a aspectos que nos atraviesan en el devenir del proceso investigativo como obstáculos o dudas, y del trazado de ciertas

¹⁶ La ponencia “Intersecciones de la crítica y la literatura en torno a la lectura literaria y la formación de lectores. Sinergias y contrapuntos entre *La lectura, otra revolución* y *Clara y el hombre en la ventana* de María Teresa Andruetto” (presentada en el III Encuentro Latinoamericano del Libro, la Edición y la Lectura. Bogotá, Colombia, 2021) y el artículo “Literatura argentina para niños y proyectos de edición independiente. Las formas de lo emergente en las reediciones de poemas de María Teresa Andruetto” (en coautoría con R. Malacarne, en prensa), constituyen aproximaciones a este corpus.

consideraciones reflexivas, surge la cuestión de la bibliografía teórica. En este sentido, lo que se configura al transitar estas zonas de teorización asociadas (más allá, más acá) a la lectura del material bibliográfico deviene en ciertos interrogantes con eje en lo metodológico: ¿cómo opera la lectura de la bibliografía?, ¿leer bibliografía para elaborar nociones explicativas y descriptivas en función del problema?, ¿leer bibliografía para generar categorías de análisis?, ¿para derivar conceptos, ante la necesidad de producir nuevos nombres?, y relacionado con esto último, ¿nuevos nombres que se resuelven en clave de construcciones metafóricas?, ¿cómo sostener esas metáforas, explorarlas y explotadas?

Coincidimos con Dalmaroni (2009), quien plantea que

las fronteras de la dimensión teórica de un proyecto del campo de las ciencias de la cultura (...) siempre deberían quedar abiertas (p. 24); conviene evitar el quedar aplastado por (la teoría) antes de haber concebido algunas ideas provisorias pero de apariencia inicial prometedora (...) lo más aconsejable es intensificar el contacto con la base empírica (por ejemplo el corpus de textos que nos interesa), comenzar a bosquejar todas las ideas que se nos ocurran y seleccionar luego las que sean a primera vista a la vez razonables, importantes, originales, provocativas (pp. 24-25).

En consecuencia, considero interesante pensar para la instancia de lectura bibliográfica un lugar posible vinculado a generar categorías de análisis, en los términos de lo que Gerbaudo designa como reinención categorial, esto es, atendiendo a un tipo de reuso que, "lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación busca resolver" (Gerbaudo, 2011, p. 23). Otra localización refiere a lo que Gerbaudo, en interrelación con la reinención categorial situada, denomina acto de creación

gestado en la traducción teórica que se distingue de la mera adopción de 'lo nuevo' con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de empleo, que se aparta de la (pseudo)legitimación de prácticas por la apelación a la 'cita de autoridad' pegoteada como

'marco teórico' o 'corolario' de lo que se describe (p. 23).

Esto se condice con contribuciones recientes de Gerbaudo (2022a, 2022b) en las que se retoma la idea de espigón, término utilizado por Derrida en una conferencia que pronunció en el marco de un coloquio realizado en la Universidad de California en Irvine en 1987 y que luego publicó en un volumen que llevó el mismo nombre que el encuentro, *The States of "Theory"*

Con la palabra espigón (*jetty*), designaré la fuerza de un movimiento que no es todavía sujeto, proyecto u objeto, (*sujet, projet, objet*) o inclusive rechazo (*rejet*), pero por el que acaece toda producción y toda determinación subjetal, objetal o proyectal, o de rechazo, y que encuentra en el espigón su posibilidad (Derrida, 1987: 225 citado por Gerbaudo, 2022b: 167).

Se admite la potencia heurística de la noción de espigones (*jetties*) teóricos, con derivas importantes para las ciencias sociales y humanas. Según observamos, los desarrollos de Gerbaudo reeditan esta conceptualización para problematizar las condiciones de posibilidad de producción de teoría, ya que sostiene

no alcanza con apelar a la intencionalidad de quienes producen los conceptos para que estos funcionen como tales en un campo (...) tampoco alcanza con el reconocimiento de su estatuto por parte de agentes que no ocupan una posición tal que les permita incidir en el delineado de agendas no solo nacionales sino regionales y/o mundiales (p. 164).

Agrega: "el concepto de espigón expone la relación entre circulaciones, circuitos y taxonomías con lenguas y con los campos editorial, académico y estatal"; por ende, "se constata la importancia de las relaciones de fuerza entre lenguas y tradiciones nacionales, los procesos de construcción de una 'firma' y los lugares de visibilización institucional, el capital simbólico de las editoriales que ponen en circulación los resultados de investigación, las redes de interacción y, finalmente, el aporte del texto (p. 167). La autora considera,

asimismo, algunos de los constructos categoriales producidos desde Argentina, no visibles en el circuito transnacional pero centrales en el nacional, y localiza una serie de formulaciones, derivadas de investigaciones, conformada por espigones teóricos entre los que anota: "literatura fantástica" (Barrenechea), "trabajo crítico" (Jitrik), "modernidad periférica", "regionalismo no regionalista" (Sarlo), "imagen de escritor" (Gramuglio), "microrelato" (Lagmanovich, Pollastri), "religación" (Zanetti), "espacio autobiográfico" (Catelli), "cuento", "posautonomía" (Ludmer), "posoccidentalismo" (Mignolo), "operaciones" (Panesi), "archifilología" (Antelo), "guión conjetural" (Bombini), "umbral" (Camblong), "figura mediadora" (Martínez), "diario de escritor" (Giordano), "cuentos de guerra" (Nofal), "sujeto secundario" (Dalmaroni), "cosmopolitismo marginal y/o periférico" y "cosmopolitismo limítrofe" (Aguilar), "archivo" (Goldchluk), "pospopular" (Alabarces), sumado a espigones recientes como "baldío" (Bianchi), "traducción editorial" (Venturini) y "poética de la convocatoria" (Alle) (168-169). Los desarrollos de Gerbaudo, en definitiva, establecen un territorio para la teoría modulado en la intervención de los conceptos, de modo de componer y acuñar un espigón.

Si pensamos, en sintonía, el emplazamiento de la teoría asociado a una lógica de transformación, por consiguiente, a la invención, advertimos en el ámbito de la LIJ, concretamente en la obra ensayística de Laura Devetach, Graciela Montes (escritoras y críticas) y en los textos teóricos de María Adelia Díaz Rönner (especialista) ciertos antecedentes significativos en cuanto a una resolución de nuevos nombres teóricos en clave de (re)creación literaria y poética. Siguiendo lo relevado en trabajos previos (Rodríguez, 2015a, 2015b, 2019), la inventiva de las autoras se manifiesta en una operatoria crítica que pivotea en la inscripción de construcciones metafóricas ("frontera indómita" y "corral" en Montes 1999, 2001; "camino lector" en Devetach, 2008; "aldea literaria", "contrabandos discursivos", "carabela-isla" en Díaz Rönner, 2011); también, en la proposición de neologismos ("sueñismo divagante", "ogredad", en Montes, 2001; "peligrificación" y "textoteca",

Devetach, 1991, 2008; “abuenización”, “abuenamiento” y “ajenización” en Díaz Rönner, 2011), que dan cuenta de problemáticas específicas del campo.

En el cierre, manifestamos con Díaz (2010) que “las teorías deben estar sujetas a revisión constante” (p. 265) puesto que “el desafío es pensar, discutir y construir diagramas de investigación en continuo proceso de cambio” (p. 271). De este modo, se establece una plataforma que contribuye a una revisión topográfica y de (re)inscripción de proyectos investigativos que traccionan lo literario infantil, colocarse en un lugar *otro*, admitiendo un cambio productivo, orientando nuevas demarcaciones.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bourdieu, P. (2014). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cañón, M. (2013). Lo grande por lo pequeño: cuestiones de la crítica. En E. Stapich y M. Cañón (comp.), *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 183-207). Córdoba: Comunicarte.
- (2016). Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños. En C. Blake y S. Frugoni, S. (coord.), *Literatura, infancias y mediación*. Buenos Aires, La Plata: UNLP.
- (2019). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la literatura argentina para niños (1983-2001)* [Tesis doctoral, FH UNMdP].
- Dalmaroni, M. (2005). Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino). *BOLETIN/12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- (2009). Discusiones preliminares: el campo clásico y el corpus. En M. Dalmaroni (dir.), *La investigación literaria* (pp. 63-77). Santa Fe: Ediciones UNL.
- De Diego, J. L. (2014). *Editores y políticas editoriales en argentina, 1880-2000*. México: FCE.
- Devetach, L. ([1991] 2012). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica.
- (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica.
- Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *SALUD COLECTIVA*, Buenos Aires, 6 (3), pp. 263-274.
- Díaz Rönner, M. A. ([1995] 2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- (2000). La literatura infantil, de "menor" a "mayor". En N. Jitrik (dir.), *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida* (pp. 511-531). Buenos Aires: Emecé.
- (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Editorial Comunicarte, Colección La Ventana Indiscreta / Ensayos sobre LIJ.
- García, L. (2012). Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en el campo literario argentino. *RILL Nueva época. Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, 17, INSIL, UNT.
- (2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina. *El Taco en la Brea*, 2, pp. 80-118.
- (2021a). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (2021b). Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años setenta hasta la actualidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23 (2), pp. 75-108.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe-Rosario: UNL.
- (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe- Rosario: UNL y Homo Sapiens.
- (2017). «Más allá de» la anécdota. Algo más sobre una fantasía. En AAVV. (2017), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: UNL.
- (2022a). Algo más sobre Josefina Ludmer, sus 'espigones' y sus clases. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 11 (26), pp. 14-30.
- (2022b). "Espigones argentinos". En *Travesías, desvíos, obstrucciones. La circulación de la teoría francesa en Latinoamérica y en España* (pp. 159-180). Universidade de São Paulo.
- Mihal, I. y García, L. (2020). La edición de la literatura infantil y juvenil argentina a través de las editoriales universitarias: EDUVIM y Ediciones UNL. *Moderna Sprak*, 114 (1), pp. 139-159.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, N. (2015a). "Hacia el abordaje de los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013). Operaciones críticas y proyecciones pedagógico-didácticas en *La aldea literaria de los niños* de María Adelia Díaz Rönner". En: Actas VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- (2015b). Infancia, literatura y pedagogía. Bitácora de una expedición textual alrededor de *El corral de la infancia* de Graciela Montes. *Catalejos. Revista sobre*

- lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Mar del Plata, Buenos Aires: UNMDP, 1 (1), pp. 242-252. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1500/1505>
- (2019). *Los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013) y sus proyecciones pedagógico-didácticas. Hacia la configuración de claves y enclaves en la relación entre la crítica y la enseñanza de lo literario infantil* [Tesis doctoral, FFyH UNC]. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/28322>
- Sapiro, G. (2017). Sociología de la recepción. En *La sociología de la literatura* (pp. 109-135). Buenos Aires: FCE.
- Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Stapich, E. y Cañón, M. (comp.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media. En H. Cucuza y R. Spregelburd, *Historia de la lectura en la Argentina* (pp. 507-545). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- (2017). La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina. *Revista de Ciências Humanas*, 17 (2). Disponible en: <http://www.cch.ufv.br/revista/index.php>
- (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4 (8), pp. 4-15. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781>

Póslogo

Dirección de tesis de posgrado: acompañar el advenimiento de una voz. Diálogo con Aymar de Llano y Mónica Marinone

Francisco Aiello

Como cierre de la *Jornada Interna de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura* (subsede UNMdP), propusimos un panel destinado a reflexionar sobre la dirección de tesis de posgrado, para lo cual convocamos a dos investigadoras con larga trayectoria como directoras a fin de abrir un diálogo sobre esa labor tan relevante, que no parece ser objeto de reflexiones específicas. El tema resultó por demás estimulante, lo que se confirma gracias a la animada discusión que se suscitó con quienes asistieron a esta presentación, de la que algo logran recuperar estas páginas.

Francisco Aiello: *Han aceptado intervenir en este panel sobre dirección de tesis dos profesoras e investigadoras, cuyas trayectorias ostentan una amplia labor como formadoras de recursos humanos, como lo prueba –entre otros antecedentes de peso– la cantidad de tesis de posgrado que han dirigido exitosamente. Además, cada una de ellas presenta singularidades que incrementan el interés por conocer sus reflexiones y experiencias acerca de esa tarea silenciada que implica el rol de directoras. La doctora Mónica Marinone, profesora titular de Literatura y Cultura Latinoamericanas II (Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata), ha desempeñado tareas de gestión afines a la problemática que nos convoca, dado que fue coordinadora del área de Posgrado y directora del Doctorado en Letras en su unidad académica. Por su lado, la doctora Aymar de Llano es Profesora Emérita de la Facultad de Humanidades, donde –además de haber sido profesora titular en Literatura y Cultura Latinoamericanas II– fue pionera en el dictado de talleres de escritura desde finales de la década de 1990, junto con Laura Scarano; de esa experiencia surge el*

*libro Saberes de la escritura. Géneros y convenciones del discurso académico.*¹⁷

Este panel sobre la dirección de tesis parte de la consideración de un conjunto características propias de nuestra época. Un rasgo de la vida académica contemporánea se advierte en la aceleración de los tiempos entre las distintas etapas de formación, reduciendo el lapso temporal entre la culminación de los estudios de grado y el ingreso a un posgrado, a diferencia de lo que sucedía hace apenas algunas décadas, cuando se daba inicio a una maestría o un doctorado solamente tras haber acumulado una cierta experiencia en el ámbito de la docencia y la investigación universitarias. De hecho, tiempo atrás, el doctorado podía incluso ser considerado el corolario de una carrera, mientras hoy se trata apenas de un comienzo.

En sintonía con esta tendencia, se constata la proliferación de las carreras de posgrado en nuestro país y en la región. Sin embargo, esta masa de ingresantes a maestrías y doctorados se enfrenta con una problemática reconocida a nivel internacional, que en el ámbito de habla inglesa se conoce con las siglas ABD (all but dissertation, todo menos la tesis), que alude al fenómeno propagado de personas que cumplen con la totalidad de los requisitos de sus carreras (seminarios, pasantías, idiomas) pero no escriben la tesis. Para revertir esta tendencia se despliegan dispositivos pedagógicos de acompañamiento como talleres de escritura de tesis. Sin embargo, queda pendiente una reflexión sobre un actor fundamental en el avance de un trabajo final de posgrado; nos referimos, por supuesto, a la directora o director de tesis. De modo que en este panel nos interesa reflexionar en torno de esta labor consistente en enseñar una serie de prácticas de investigación y también en formar, en el sentido de que la

¹⁷ Laura Scarano estuvo invitada para participar de este panel, lo cual no fue posible por un impedimento personal de último momento. En la siguiente sección de este libro compartimos algunas reflexiones que la profesora nos hizo llegar por escrito.

persona dirigida se vuelva un miembro activo de la comunidad científica.

Ya para cederles las palabras a las expositoras, puede resultar productivo, como disparadora de nuestra charla, una cita de Elvira Arnoux y su equipo sobre la transformación que experimenta quien escribe una tesis:

Estas tareas requieren [...] un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento, de lector de las publicaciones de otros a autor que argumenta a favor de su tesis (o postura) emergente de su propia investigación. Este cambio, que ha sido visto como una reconfiguración identitaria, suele estar acompañado de una fuerte sensación de inseguridad / ansiedad.

Estas palabras dan lugar a la reflexión sobre los modos en que una directora o un director puede orientar esa nueva identidad labrada a lo largo del trabajo en la tesis o, en otras palabras, acompañar el advenimiento de una voz.

Mónica Marinone: Para empezar, quiero agradecer la invitación para participar de este panel, pero antes agradezco que hayan tenido la idea de organizarlo, porque se trata de un tema invisibilizado, como es el proceso de escritura de la tesis, con la compleja trama que conlleva a lo largo de muchos años. Y la figura del director, en su relación con el o la tesista, es una variable central en un proceso que veo como informativo y formativo. Coincido con la cita de Arnoux que acaba de leerse, sobre todo con su idea de configuración identitaria, que habla a las claras de todo lo que queda en la trastienda de la tesis: ese tremendo proceso –y con esta palabra quiero aludir a todo lo que involucra– sostenido por un enorme esfuerzo de dos personas (director y tesista, con sus respectivos roles de diverso calibre).

Al recibir la invitación para esta charla, de inmediato me surgieron dos cuestiones como puntos de anclaje: en primer lugar, la naturalización del entramado de la escritura de tesis,

es decir, se da todo por sentado. No se enseña a ser director, sino que dependemos de lecturas que podamos hacer o bien de los mandatos y legados recibidos de nuestros propios directores, que en el caso de Aymar y también en el mío se trató de personalidades de máxima relevancia en el campo latinoamericanista.

Esta problemática de la naturalización siempre me preocup, sobre todo en el período durante el cual ocup cargos de gestión. Me daba cuenta de que había un trabajo de doctorandos que se concretaba visiblemente con la acreditación de los seminarios y, a continuación, se entraba en una fase de oscuridad: la producción de la tesis. Entonces se invisibilizaban tanto el tesista como su director hasta la presentación de la tesis. Así fue como, en el marco de una producción de normativa de la que me tocó ocuparme para regular los distintos posgrados de la Facultad de Humanidades (UNMdP), surgió la figura del Seminario de dirección de estudios. Cuando propusimos una reforma en 2012, incluimos esta figura en el reglamento –que es muy importante– en respuesta a devoluciones de presentaciones de acreditación de otras carreras ante el Ministerio de Educación. Y fue bien visto, desde el Ministerio, este seminario personalizado como forma de acompañamiento. De este modo logramos dar visibilidad al trabajo de escritura de tesis, con cursos cerrados que resultan muy operativos, por ejemplo, para trabajar la versión definitiva del plan de tesis o para abordar cuestiones teóricas exigidas por la investigación. Este dispositivo, que vuelve a visibilizar al director y al tesista (bajo el encuadre formal de una ordenanza), resultó decisivo para relanzar trayectos que parecían diluirse después de la cursada de seminarios.

La segunda cuestión que me surgió al ser convocada a este panel es la referida a la formación de recursos humanos. Hoy tenemos condiciones óptimas para ello con dos carreras de posgrado –Maestría en Letras Hispánicas y Doctorado en Letras– que fueron evaluadas con la máxima calificación. Es un contexto distinto del que nos tocó a nosotras, que debimos

hacer el doctorado en Buenos Aires, con el esfuerzo –incluso económico– que eso implica. Si menciono esto es porque quiero destacar que los recursos jóvenes que van completando sus estudios de posgrado podrán formar parte de las plantas docentes de esos posgrados; es decir, van a entrar en el circuito y van a ser formadores. Contar con esa masa de docentes investigadores locales es muy importante, porque eso da sustentabilidad a las carreras de posgrado.

Aymar de Llano: También quiero agradecer que hayan tenido la idea de armar este panel, que me resulta novedoso. He dado distintos cursos de tesis y hasta charlas sobre las transformaciones de la tesis al libro, pero esta cuestión de la dirección no me tocó abordarla, hasta ahora, con este nivel de focalización. Digamos que el saber con el que contamos sobre la dirección no es sistemático –quizás esta situación se modifique en un tiempo–; en otras palabras, si uno sabe dirigir es porque lo dirigieron y porque tal vez hubo algunas otras instancias que fueron promoviendo la constatación de lo importante del acompañamiento que supone la dirección. Pero existen numerosos factores, como también muy diversos perfiles de director: desde los que apenas leen hasta los que supervisan de forma minuciosa, incluidos los detalles nimios de la redacción.

Pens, para abrir esta conversación, en dos experiencias de dirección muy diferentes: por un lado, dirigir a una persona que ya cuenta con una trayectoria en la investigación y, por el otro, dirigir a alguien que se ha graduado recientemente. Entre este segundo grupo, también se distingue entre quienes logran acceder a una beca doctoral y quienes se lanzan a cursar una carrera de posgrado con compromisos laborales –generalmente en escuela media–, porque se produce una enorme disparidad en relación con la disponibilidad para dedicarse a la tesis. De manera que se plantean dos factores dominantes, como son la falta de trayectoria previa al posgrado y la falta de tiempo para dedicarse a él (señalemos que incluso los becarios con dedicación exclusiva a su

formación académica pueden padecer también esta falta de tiempo, porque cinco años no siempre implica el tiempo de maduración intelectual necesaria para encarar exitosamente una tesis). Como resultado de estas dos condiciones actuales se puede observar –con las naturales excepciones– cierta disminución en la calidad de tesis entregadas.

El punto es que, en la actualidad, se acercan con intención de comenzar un posgrado personas con escasa o nula trayectoria en proyectos de investigación, de allí entonces que surja una primera dificultad para la formulación de un proyecto personal. Esto se logra con un trabajo perseverante que naturalmente incluye numerosas ideas y vueltas. En definitiva, la tesis de doctorado es la concreción de un proyecto de investigación, posiblemente el más largo de nuestra vida académica, como lo dice Martín Kohan en la reseña de un libro derivado de una tesis.

El factor tiempo es, como vemos, fundamental y es algo que el director debe manejar en relación con el tesista, buscando coincidencias para el mejor aprovechamiento de los plazos, lo que implica también que se produzca la formación académica del tesista en el sentido más integral posible. Pero otro factor fundamental es el de la corrección, pensando en nuestra tradición disciplinar (Letras), porque como docente en talleres de tesis de otras facultades advierto que la tarea de supervisión de la tesis en ocasiones se hace muy a la ligera. En nuestro campo, la corrección resulta decisiva porque el aprendizaje se produce en la medida en que se escribe y se reescribe, activando el potencial epistémico de la escritura. Así, se crean conocimientos, pero también formación. A la vez, el director también aprende; no lo digo tanto por el tema de la tesis, sino que apunto a cómo suscitar en otra persona algo de la experiencia en investigación. La exposición con que Analía Gerbaudo abrió esta jornada es un excelente ejemplo, en tanto narró las reflexiones surgidas de una discusión altamente productiva con Mila Cañón mientras le dirigía la tesis.

FA: *¿Cómo intervienen los aspectos afectivos y emocionales cuando el tesista o la tesista pasa por esos momentos de inseguridad?*

MM: Voy a hablar por mi propia experiencia, que es desde donde se pueden abordar estas cuestiones. Esos momentos de inseguridad siempre están, pero en algunas etapas del desarrollo del posgrado son más notorias. Hace un momento me referí a esa etapa que viene tras completar la cursada y la aprobación de seminarios; es un momento complicado porque el tesista tiene que ocuparse de escribir, de manera autónoma administrando sus tiempos. Y ahí resulta decisivo el rol del director, que debe anticiparse. Cuando un director tiene verdaderamente presente a su tesista, se anticipa poniendo en discurso esa emoción que aún no puede ser nombrada por el tesista. En ese sentido, puede proponer reuniones más frecuentes sin esperar a que se las solicite el tesista. Ahora bien, en ese período –entre los seminarios terminados y la entrega final de la tesis– se elabora del plan definitivo de tesis, que no debe despreciarse. Hay que trabajar para que ese plan sea el puente hacia la pulsión de escribir la tesis, puesto que supone un avance significativo en lo referido al armado de la bibliografía y la composición de zonas de la introducción de la tesis, como el estado de la cuestión o el marco metodológico. Y ahí se da una instancia de mayor fluidez con el director, porque el género plan de tesis requiere un aprendizaje propio.

Otra emoción que aparece casi siempre es la sensación de ver el final demasiado lejos: el tesista percibe una zona oscura y no la lucecita que titila en el horizonte. Entonces, la figura del director es fundamental, porque el tesista no logra concebir ese producto final. Siempre les digo a mis tesistas que el trabajo de tesis se parece al que hace la hormiga, porque es una tarea larga, acumulativa, lenta, solitaria. Pero ante esta aparente adversidad no hay que perder de vista carácter altamente formativo que implica la escritura de una tesis, incluso con los tropiezos y las angustias. Por eso coincido con

lo que dice Kohan sobre lo extensísimo del proyecto de investigación implicado en una tesis, de modo que es indispensable tener un fuerte apego con el objeto de estudio, porque se va a convivir con él mucho tiempo. No se puede elegir algo que no guste. Este es otro punto en el que el director opera de forma decisiva, presentando alternativas que favorezcan la elección más adecuada. En definitiva, se trata de un aprendizaje solidario. He sido distinta con cada uno de mis tesisistas en el sentido de generar distintos aprendizajes, lo cual resulta reconfortante en tanto elude el riesgo de mecanización.

Creo que es muy importante también el estímulo al tesisista. Tuve una gran directora, Susana Zanetti, que corregía a lápiz con ojo editorial. Debía mandarle los avances impresos por correo postal. Su corrección era muy severa –en el mejor sentido de la palabra–, pero al final de cada entrega escribía ¡*Forza Italia!* (así con signos de exclamación). Era su forma de alentar para seguir en el camino emprendido, que hasta hoy imito con mis tesisistas.

FA: *Estamos hablando de corrección y solidaridad, lo que remite de modo inevitable a Noé Jitrik, porque en uno de sus tantos libros, Los grados de la escritura, trabaja sobre la corrección, tanto en su sentido más corriente vinculado a lo punitivo en la tradición escolar como en su dimensión más productiva, que supone una instancia colaborativa y solidaria. ¿Cómo se realiza la corrección de los avances de tesis, teniendo en cuenta que el peso no se pone tanto en rectificar sino en el desarrollo de criterios propios por parte del tesisista?*

AdL: En principio, es diferente con cada persona, que supone un nuevo reto con la corrección y con la escritura. De modo que la corrección se va a adecuar a ese tipo de vínculo que uno establece con la escritura del tesisista, nunca en el sentido punitivo, sino en el sentido formativo. A veces reformular un párrafo que no está claro en algún planteo metodológico puede resultar muy formativo para el tesisista, en tanto insta a

leer o releer ciertos textos capitales para volver a pensar en eso. Así, pueden sucederse páginas sin ninguna observación y otras que quedan plagadas de intervenciones del director. Pero eso tiene que ver también con las etapas: en cierto momento inicial tal vez basta con el planteo coherente de ideas de acuerdo con el registro académico y, una vez que esa capacidad ya fue afirmada, las correcciones pueden apuntar a generar mayor densidad en el discurso a partir de una creciente complejidad, que necesariamente se logra con un trabajo de escritura paulatino y sostenido. En este punto, también voy a recordar a mi director de tesis, Noé Jitrik. El corregía de ese modo; a veces eran apenas dos líneas, pero resultaban muy movilizantes. Le mandaba los avances por mail (Noé siempre estuvo muy al día con los avances tecnológicos) y después viajaba a Buenos Aires para recibir su devolución. Aun cuando fueran devoluciones sucintas, volvía a Mar del Plata y pasaba días reflexionando sobre esas sugerencias, siempre estimulantes por su sagacidad. Me preguntaba a qué obedecían esos planteos, cómo resolverlos, qué nociones teóricas debía revisar... todas actividades sumamente formativas.

Sabrina Gil: Me gustaría hacer un comentario. En este panel escucho a Mónica, que es mi directora; aunque ya no es mi directora, sigo refiriéndome a ella como si lo fuera. Porque me doy cuenta de que cuando la relación directora-tesista funciona, termina trascendiendo la instancia de la tesis. Y el otro comentario tiene que ver con el título escogido para este panel, que habla del advenimiento de una voz y me pregunto cuándo aparece esa voz. En mi experiencia, siento que esa voz propia está apareciendo ahora que han pasado cuatro años desde la defensa de mi tesis. Siempre estuvo en mi imaginario la tesis de José Luis Romero, *Latinomamérica, las ciudades y las ideas*, que es un punto de llegada, a diferencia de nuestras tesis -las que se hacen ahora-, que son un punto de partida. Por eso, mi pregunta apunta a cómo se orienta al tesista para

considerar qué tipo de tesis debe tener presente como modelo plausible.

AdL: Es muy importante esto que señalás. Creo que tiene que ver con el tipo de tesista: entre el experimentado y el reciente graduado, se despliega una amplia gama de posibilidades de perfil. Está ese tesista que, durante la escritura de la tesis, se vuelve un investigador y, en ese caso, adviene una voz. Pero no siempre hay un advenimiento de la voz: a veces, el tesista entrega la tesis y no da continuidad a la actividad de investigación y de escritura.

MM: Acuerdo con Aymar en que no siempre adviene una voz despu de la finalizaci de la tesis.

Claudia Segretin: Me pregunto si la posibilidad de que esa voz advenga se relaciona con el tipo de tesis que se hace. Quizá esa voz no emerge por haber hecho una tesis que, aun cumpliendo con todos los protocolos de investigació y escritura, se limitó a reproducir modos de trabajos ya conocidos.

Carola Hermida: A partir de esa gradaci de la que habla Aymar, quiero mencionar una cuesti que se plantea de modo recurrente: es importante hacer la tesina de licenciatura? Conviene hacer la maestr antes del doctorado? Me interesa saber cómo ven ustedes esta formació escalonada frente a la opci de ir directo al doctorado.

AdL: Pienso que lo ideal es la formació gradual, comenzando por una licenciatura y siguiendo por la maestr, antes de llegar al doctorado. Pero insisto en que ese camino es el ideal, lo cual entra en conflicto con las exigencias de organismos como CONICET, que dan becas para hacer doctorados y no maestrías.

MM: Ahí también hay que considerar qué quiere el tesista en relación con su formación: ajustarse a los parámetros temporales que impone una beca tomarse el tiempo de ir transitando las distintas etapas, incluido ese primer ejercicio que es la tesina de grado.

Marinela Pionetti: Quiero llamar la atención sobre otro factor vinculado con nuestro campo profesional, que es la tensión entre la investigación y la docencia en el nivel medio. Muchas tomamos la decisión de seguir en la escuela y eso conlleva una disponibilidad de tiempo más acotada para avanzar con los posgrados. Pero a la vez ese trabajo en el aula es vital para nuestras investigaciones en el campo de la didáctica.

MM: Por supuesto que el trabajo cotidiano en el aula de secundario tiene que sostenerse en quienes investigan cuestiones de enseñanza y de educación en general. Por eso insisto en que son decisivas las opciones personales. Quiero agregar que el director debe contar con una enorme generosidad intelectual, que implica poner a disposición del tesista todo aquello de lo que dispone (en términos materiales y simbólicos), como así también sentir orgullo por el crecimiento de su tesista, actitud que lamentablemente no es unánime.

AdL: Respecto de la generosidad hacia el tesista, y pensando en su crecimiento individual, resulta necesario fracturar las prácticas endogámicas. Si bien es importante que el tesista participe de un grupo de investigación local (que le brinda un espacio de contención), también necesita abrirse a otros grupos o centros, con lo que pueda confrontar y tener intercambios diferentes.

MM: Las redes académicas nacionales e internacionales son fundamentales, como también lo son las becas para estancias de investigación en el extranjero.

FA: Lamentablemente se acabó el tiempo del que disponíamos para esta charla, que de ningún modo cerramos, sino que ponemos en suspenso. Porque, sin duda, una primerísima conclusión en la que –creo– vamos a coincidir es que la dirección de tesis supone efectivamente un tema de gran interés, sobre el cual vale la pena seguir reflexionando, desafío que asumimos para dar continuidad a esta discusión. Agradezco muy especialmente a las expositoras, Aymaré y Mónica, como a las colegas que participaron y se sumaron a la conversación.

El oficio de dirigir: aprender en el diálogo

Laura Scarano

Si una de las razones de mi presencia en este panel es compartir la experiencia de la “fundación” de un Taller de Escritura Académica con Aymar de Llano en el año 1999, me honra la invitación. Más aún si otra de las razones es la publicación de esa experiencia de docencia en un libro que, con poca modestia y mucho arrojo, llamamos *Saberes de la escritura* –que en 2012 tuvo su tercera edición–, más orgullosa estoy de estar aquí con Uds.¹⁸ Aunque el foco de nuestra intervención esté puesto en el intangible oficio de la dirección de tesis específicamente.

Ese taller que juntas coordinamos se apoyaba en nuestra experiencia de dirección de tesis, becas y proyectos de, por lo menos, dos décadas al momento de iniciar su dictado. Porque dirigir es un oficio que se aprende con la experiencia y con la práctica; poca teoría podemos sumarle a ese proceso de asimilación de claves, rutinas, metodologías diversas que se hace siempre de a dos. Libro y asignatura fueron un desafío que significaba enseñar lo que aprendimos informalmente en el proceso de dirección y que sirviera para tesistas y becarios (no sólo de Letras, sino de otras carreras de la facultad). Fue un taller optativo y, a su vez, en ocasiones simultáneamente, seminario de posgrado o curso de extensión para alumnos de otras Ciencias: Exactas, Biología, Economía.

Ese Taller creció con nuevos docentes y ahora es una asignatura imprescindible. Por eso quiero mencionar la cadena de nombres que colaboraron en este mester: los escritos de Noé Jitrik recientemente fallecido, Elisa Calabrese que nos dedicó la primera reseña, María Coira que apoyó nuestra iniciativa como directora del Departamento de Letras

¹⁸ Laura Scarano y Aymar de Llano, *Saberes de la escritura. Géneros y convenciones del discurso académico*. Mar del Plata: Editorial Martín, 2001. (2da Ed. 2004; 3ra Ed. 2012).

en ese entonces, Aymar de Llano y yo como eslabones, para llegar a este presente y futuro con Francisco Aiello, Pa Pasetti y el equipo que van ellos mismos formando.

Pero vayamos a la pregunta inicial, si vamos a hablar de la escritura de tesis: qu significa "escritura académica"? Decimos en el prólogo a dos voces: "una práctica profesional que se ejerce especialmente dentro del ámbito universitario y científico" y que "procede del trabajo empírico más que de la teoría", fruto de una experiencia acumulada durante muchos años". Sin poco bagaje bibliográfico, sí hubo, no obstante, un mentor que nos sirvió de guía. El libro de 1977 del luego famosísimo Umberto Eco titulado *Cómo se hace una tesis*, que se interna en los vericuetos de las escrituras características del ámbito universitario con claridad y humor. Mucha gratitud le debemos a aquella reseña de Elisa Calabrese en *Nexos*, de un libro que, en esa época, poco interés despertaba en las curricularas de las carreras humanísticas en general. Junto a Eco no podemos soslayar otro autor que sign aquellos primeros cursos que dimos y el libro que escribimos. Me refiero a Noé Jitrik, quien fuera uno de los referentes académicos al que acudimos frecuentemente, por ser uno de los pocos teóricos argentinos que más se había adentrado en el saber de escribir, cuando acometimos esta empresa de convertir una práctica informal (dirigir, enseñar normas, describir géneros, etc.) en una asignatura formal.

Repaso brevemente la estructura de nuestra travesía reflejada en el esquema del libro. La primera parte consta de tres capítulos, dedicados a una descripción de los géneros propios de la escritura académica (monografía, artículo científico y de divulgación, tesis, reseña), su tipología, sus usos, destinatarios y circuitos de circulación. El capítulo 4, "De la escritura a la oralidad", nos permitió plantear la diferencia de ambos sistemas, soportes vitales de la comunicación académica: de lo escrito a lo oral, a la exposición o puesta performática de lo escrito. Se trata de un proceso recursivo fundamental que se hace patente en cada clase, cada ponencia, cada charla o conferencia; y que, si bien se nutre de raíces

escritas, se ramifica luego en la puesta en común oral, ensanchando sus propios marcos originales (eso que llamaríamos digresiones o derivas de la oralidad, que nos sorprenden a los propios oradores en el mismo acto de exponer ante un público nuestras investigaciones). La segunda parte del libro incorpora dos anexos de utilidad pedagógica. En el primero, una lectura crítica de artículos y entrevistas, que sirve de ejemplo a las definiciones conceptuales de la primera parte, cotejando los registros periodísticos con los de revistas especializadas. El segundo anexo incorpora la participación de bibliotecarios documentalistas para abordar las formas de citación bibliográfica especializada, un anexo que año a año envejece y reclama nuevas adecuaciones, más aún con plataformas y bases de datos en continuo cambio.

Por último, quisiera compartir con Uds. ciertas lecciones para tesisas y directores curiosos, desde una óptica plenamente autobiográfica, con cuatro décadas de experiencia en dirección. Se trata de algunas ideas motrices que me sirvieron para conformar un estilo propio y que todos mis dirigidos han tenido que sufrir o disfrutar, posiblemente las dos cosas a la vez. Son consejos o certidumbres nacidos de la práctica, iluminados en muchos casos por datos científicos.

1. *"No sé qué escribir"*: Está comprobado por neurólogos y especialistas que estudian el proceso cognitivo de producción de ideas que la escritura genera nuevas ideas. No se escribe lo que de antemano se piensa o sabe de manera unidireccional y absoluta. Al escribir van conformándose nuevas ideas, por eso hay que estar en movimiento continuo de escritura. Todas las semanas tiene que haber unas cuantas páginas propias escritas, con la etiqueta consoladora de "borradores", que apaciguará la natural ansiedad por "versiones definitivas", que no existen en absoluto. Esta certidumbre que nace de la escritura continua evita lagunas, bloqueos y desarticula el falso axioma ("no puedo escribir porque no sé qué escribir"). ¡Probablemente no lo sepas nunca acabadamente hasta que te pongas a escribir!

2. *¿Qué leo primero: textos de Teoría y crítica o el corpus literario de base?* Esto va específicamente para nuestra disciplina, Letras, aunque sirve como enfoque general para otras áreas afines de las ciencias sociales y humanas. Es recomendable que la lectura de textos teóricos vaya de la mano simultáneamente de la lectura y análisis de los textos literarios. No son etapas sucesivas sino simultáneas. Una nutre a la otra. La primera genera estímulos e incita visiones, que el texto literario desoculta o reclama y viceversa. La obra nos sugiere ir en busca de textos teóricos que resultan cercanos, próximos, familiares, capaz de iluminar recodos oscuros de la obra o entender sus desvíos o ambigüedades. Siempre aconsejo dedicar tiempo semanal a ambos tipos de lecturas y escribir al margen los propios pensamientos. Es la fase más creativa de la investigación. Después vendrá su sistematización. Esto responde a la falsa pregunta: "¿qué leer primero?". De todo y simultáneamente, es mi recomendación.

3. *¿Cuándo termino?: C'est fini, the end...* Se trata aquí de imponernos la "Ley del punto final", evitando el mal recuerdo de la frase. Aprender a terminar un *paper*, una tesis, una ponencia... para muchos es uno de los peores dolores de cabeza de la investigación. ¿Cuándo doy por terminado el texto? Por un lado, ahora mucho más que en épocas pretéritas analógicas, las búsquedas en infinitas bibliotecas que ofrece internet son una boca voraz, que nos devora en busca de críticas afines, teorías que estimulen nuestras ideas, citas de autoridad, etc. Nunca se acaba de buscar (y encontrar) posibles relaciones o fuentes, pero hay que saber cuándo "decir basta". Por el otro lado, si la reescritura es una de las fases fundamentales del proceso, su exceso conspira en nuestra contra, porque cada relectura nos lleva a agregar una frase, mover un párrafo, añadir un adjetivo, agregar una nota al pie, etc., en una espiral interminable... La corrección incesante se puede volver casi una adicción que nunca acaba, porque sabemos que todo texto es perfectible. Hay que aprender a decir: *hasta aquí llegué*. Doy punto final a mi trabajo. Y ese reto

no es menor, porque es un verdadero aprendizaje de contención y modestia.

4. *Crear el conocimiento que comunicamos y comunicar el conocimiento que creamos.* Quizás la palabra *crear* queda grande, mejor sería producir, pero me suena a léxico de mercado.... En tiempos del rector Jorge Petrillo, en plena lucha de unas poquitas colegas por instalar dedicaciones exclusivas para los docentes universitarios como el modelo deseado, repetíamos esa consigna. Investigar un tema y después comunicarlo en la enseñanza no sólo hace más valioso el contenido que transmitimos, por su grado de profundización y creatividad, sino que nos ayuda a repensarlo mejor. No significa que sólo dictemos aquellos temas que investigamos, pero ese axioma era un faro para desechar un modelo universitario meramente escolar, de quien se dedica a otras cosas y repite en la clase sólo lo leído en manuales o bibliografía siempre ajena. Generar un discurso propio y ponerlo a prueba frente a los otros es visitar nuestra propia investigación desde la mirada pedagógica, que es siempre plural y nos permite salir del ensimismamiento circular de nuestro cerebro. Esto responde a la cuestión de la necesaria recursividad entre docencia e investigación, pilar del modelo universitario de dedicaciones exclusivas.

5. Otras muchas preguntas podríamos añadir, con respuestas a menudo provisorias y variables según las personas, el contexto y la índole de la tesis. Interrogantes para el tesista: ¿Cuánto tiempo semanal debo dedicarle a mi tesis? ¿Cómo plantear una hipótesis y armar un Índice antes de escribir la tesis? ¿Cuándo un borrador infinito se transforma en versión final? Y para los directores: ¿cuánto tiempo insume dirigir una tesis (¿el famoso "no más de 5 tesis a la vez es válido?") ¿Qué grado de aproximación (profesional y social) debe tener el director y su tesista? ¿Se puede dirigir una tesis de temas desconocidos para el director? ¿Hasta dónde debe intervenir el director en las ideas y redacción misma? ¿Qué grado de dependencia intelectual genera una dirección?

Y fiel a mi axioma de saber dónde terminar, aquí concluyo, deseando que el acto de dirigir se parezca más a un diálogo *inter pares*, pero sin desconocer la inevitable y valiosa carga de experiencia adquirida por el director junto con la desafiante curiosidad y novedad que puede aportar el dirigido. Una tesis es en el fondo una conjunción de intereses de propiedad plural.

Francisco Aiello es Doctor en Letras por la UNMdP. Investigador Adjunto del CONICET. Se desempeña como profesor Adjunto de la asignatura Taller de Escritura Académica del departamento de Letras (Facultad de Humanidades, UNMdP), donde además dicta seminarios de grado y de posgrado sobre temas de literatura latinoamericana, así como talleres de tesis. Es coordinador de la subsede UNMdP de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Integra el Grupo de Estudios Caribeños, que dirige Celina Manzoni en el Instituto de Literatura Hispanoamericana, en cuyo marco actualmente dirige un proyecto trianual subsidiado por Agencia Nacional de Promoción de la Investigación. Su trabajo de investigación en literatura latinoamericana se focaliza en la producción cultural del Caribe francófono, área a la que ha dedicado su tesis de doctorado y sobre la cual ha publicado trabajos en actas de congresos, artículos en revistas especializadas del país y del extranjero, así como en capítulos de libros. Ha dictado talleres de escritura académica en distintas instituciones de educación superior tanto de Mar del Plata como de otras localidades de la provincia de Buenos Aires. Ha traducido del francés estudios críticos y textos narrativos. Es editor del volumen Estudios argentinos de literatura francesa y francófona: filiaciones y rupturas (2015), compilador –en colaboración con Susana Artal– de Desarraigos: de la experiencia a la escritura (2015), y –junto a Florencia Bonfiglio– Las islas afortunadas. Escrituras del Caribe anglófono y francófono (2016). Dirige la publicación C'est-à-lire. Revista bilingüe de reseñas de textos de creación.

Carola Hermida es Doctora en Letras, docente e investigadora en la UNMdP, donde está a cargo de las cátedras “Didáctica especial y Práctica Docente” y “Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura”. Ha dictado seminarios de posgrado sobre esta temática en esta casa de estudios y en otras universidades del país. Dirige junto a Mila Cañón el GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje), radicado en el CeLeHis, y Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Sus últimos libros en colaboración publicados son: Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela (2020) y Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores.

A
U
T
O
R
E
S

PROTOSCOLOS DE INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA DE
TESIS DE GRADO Y DE POSGRADO

Juana Etchart es Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Se desempeña como docente de Literatura y Prácticas del Lenguaje en escuelas de educación secundaria en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Es adscripta a la cátedra de Didáctica espacial y práctica docente del Profesorado en Letras (UNMdP). Forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Facultad de Humanidades.

Juuaani@hotmail.com

Florencia Rivas es Profesora en Letras (Universidad Nacional Mar del Plata). Docente de Literatura y Prácticas del Lenguaje en escuelas de educación secundaria de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Adscripta en las cátedras Didáctica especial y práctica docente del Profesorado en Letras y Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y /o literatura, del Departamento de Letras (UNMDP).

rivasflor.fr@gmail.com

Marianela Trovato es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Facultad de Humanidades (UNMdP- Secretaría de Ciencia y Tecnología), radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas).

mtrovato@mdp.edu.ar

A
U
T
O
R
A
S

A U T O R A S

María Ayelén Bayerque es Profesora en Letras (UNMdP) y Especialista Superior en Escritura y Literatura (INFoD). Becaria de investigación de tipo B (Celehis, UNMdP). Docente de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en el nivel medio. Socia de la ONG Jitanjáfora. Mar del Plata, Argentina.
mabayerque@gmail.com

Carina Curutchet es profesora en Letras (UNMdP, Mar del Plata, Argentina). Es Jefa de Trabajos Prácticos en Didáctica especial y práctica docente de la carrera de Letras de la misma universidad. Forma parte de GRIEL (Grupo de investigaciones en Educación y Lenguaje).
curutchetcarina@gmail.com

Mariela Gómez desde 2006, es profesora en escuelas secundarias. En la UNMdP, es ayudante graduada en el "Seminario de Prácticas Socio Comunitarias" y en "Didáctica Especial y Práctica docente (Letras)". Como becaria de CONICET desarrolla su investigación sobre los ML literatura en la ES. Es miembro de GRIEL y codirige el Grupo de extensión Bisagras entre la Escuela y la Universidad.
marielangomez@gmail.com

Claudia Marcela Segretin es Profesora en Letras (UNMDP), Diplomada en Lectura y escritura (FLACSO), Especialista en Educación mediada por tecnologías (INFOD). Docente en Didáctica Especial y Práctica Docente y en Seminario de la enseñanza de la lengua materna del Profesorado en Letras de la UNMdP. Investigadora. Centro de Letras Hispanoamericanas. Cátedra Unesco. Comité Editorial de la revista Catalejos.
csegretin@mdp.edu.ar

Marianela Valdivia es Bibliotecaria escolar y documentalista y Lic. en Bibliotecología y Documentación (UNMDP), Diplomada en Lectura y escritura (FLACSO), Doctoranda en Educación (UNR). Docente en Teoría de la lectura y Literatura infantil y juvenil en las carreras de Bibliotecología de la UNMdP. Extensionista e investigadora (GRIEL). Bibliotecaria en instituciones educativas y en Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.
mvaldivia@mdp.edu.ar

María Emilia Artigas es Profesora en Letras por la UNMDP y Becaria Doctoral de CONICET. Es docente en la cátedra Taller de Escritura Académica (UNMDP). Forma parte del grupo de investigación "Tradición y Ruptura" del Centro de Letras Hispanoamericana (UNMDP) y del Grupo de Estudios Andinos del Instituto de Literatura Hispanoamericana (UBA).
meartigas@hotmail.com

A
U
T
O
R
A
S

Mariana Basso Canales es Profesora y Licenciada en Letras (UNMDP). Becaria de investigación categoría A (UNMDP). Cursa Maestría en Letras Hispánicas (UNMDP) y Doctorado en Letras (UNMDP). Integrante del grupo de investigación GRIEL. Adscripta en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras. Docente en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata, Argentina.
bcmariana15@gmail.com

Lucía Belén Couso es Dra. en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Ayudante graduado en Didáctica especial y práctica docente y en Seminario de enseñanza de la lengua materna y la literatura (Fac. Humanidades, UNMDP). Investigadora del Grupo de investigaciones en educación y lenguaje (CELEHIS - UNMDP). Coordinadora editorial de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños (GRIEL-CELEHIS-UNMDP).
lubycou@gmail.com

Rocío Malacarne es Prof. y Lic. en Letras por la UNMDP, donde se desempeña en tareas de docencia, investigación y extensión. Docente de nivel secundario y terciario en instituciones de la ciudad. Miembro de Jitanjáfora. Redes sociales para la lectura y la escritura. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje (GRIEL, UNMDP) y colaboradora en Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.
malacarnerocio@hotmail.com

A
U
T
O
R
A
S

A U T O R A S

Marinela Pionetti es Profesora en Letras; Magíster en Letras Hispánicas, ayudante en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras en la UNMdP. Integrante de GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje), del grupo "Cultura y política en Argentina", del CELEHIS y del INHUS, en esta Universidad. Es profesora de Literatura en escuelas secundarias públicas de Mar del Plata.
mpionetti@mdp.edu.ar

Natalia Rodríguez es Doctora en Letras (UNC), Becaria Postdoctoral de CONICET. Docente del Profesorado en Lengua y Literatura (UNRN Sede Andina, Bariloche, Río Negro, Argentina), Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Integrante del Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE).
rodrigueznat75@gmail.com

